



Direction générale de la création artistique

Service de l'inspection de la création artistique

Rapport n° SIE 2018 032

La formation à la médiation dans les écoles supérieures de la musique et de la danse à Londres

Établi par Sylvie PEBRIER, Inspectrice de la création
artistique, collègue musique, Agnès BRETEL, inspectrice
de la création artistique, collègue danse, Floriane
MERCIER, Cheffe du bureau des pratiques et de
l'éducation artistiques et culturelles

Octobre 2018

Table des matières

Synthèse	4
Introduction.....	7
1-Retour sur des années fondatrices 1980-1990	8
Des tensions fécondes	8
*Les menaces et la résistance du milieu professionnel	8
*La double réponse des conservateurs : dirigisme et loterie	9
*La réforme de l'enseignement musical à l'école	9
Le paradigme de la créativité	10
*La puissance du récit de la créativité	11
*L'influence des pratiques et les analyses britanniques outre-Manche	13
2-La situation contemporaine	19
La dégradation de la situation de l'éducation musicale dans l'enseignement général.....	19
*L'organisation de l'enseignement général	19
*La réforme de l'enseignement général de 2010.....	23
Les réductions budgétaires	25
La réforme des aides à l'éducation musicale à l'école en 2012	25
Les répercussions de l'approche économique libérale.....	27
*La concurrence des organisations.....	27
*La vulnérabilité des musiciens professionnels	28
*La contestation des industries musicales	28
L'énergie et l'engagement du milieu professionnel	29
L'éducation, un impératif moral partagé	29
Un nouvel impératif : la diversité et l'égalité	32
Le sens des actions évolue : deux glissements notables	34
Le tournant entrepreneurial	36
La possibilité d'autres récits ?	37
3-L'ampleur de la formation à la médiation	39
Les axes de la formation à la médiation dans les conservatoires londoniens	41
*Développement professionnel et engagement social	41
*L'entrepreneuriat artistique	42
*Des formations architecturées	43
La présence d'une recherche très dynamique et une large pratique de l'évaluation.....	51
Une culture du débat.....	53

*Entre « knowing » et « learning »	54
*Entre « tutor », « mentor », « leader », « animateur »	55
Annexes.....	59
1- Lettres de mission.....	59
2- Personnes rencontrées	61
3- Tableau One Dance UK : Contextes de la pratique et de la progression en danse au Royaume-Uni	62
4-Bibliographie des travaux en langue anglaise	63
5- Comptes-rendus des réunions à Londres	66

Synthèse

Dans les années 1980 et 1990 en Angleterre, les gouvernements conservateurs font peser une menace sur les arts. La double réponse du milieu professionnel s'organise d'un côté en effectuant un important travail de lobbying et de l'autre en produisant et diffusant une recherche qui fédère autour d'un récit commun. Elle leur permet de gagner la bataille, non seulement sur le plan budgétaire et institutionnel mais aussi dans le cadre de la réforme de l'enseignement, qui consolide la place de l'éducation musicale et en réoriente les contenus vers un élargissement des répertoires et de la visée autour du triptyque : écouter, interpréter, composer.

Le récit sur la créativité¹, allié aux théories sur l'éducation informelle qui prennent en compte la dimension tacite du savoir, a permis de condenser plusieurs enjeux. Parce que l'enjeu créatif traverse le champ artistique, mais aussi les champs scientifiques et économiques, il a relié les arts aux enjeux sociétaux et opéré ainsi une re-légitimation des établissements culturels. Il a resserré les liens entre les établissements culturels, les écoles, les communautés et relancé la dynamique publique et privée de leur financement.

C'est pourquoi la musique, dominante dans les programmes scolaires de l'époque, a vu la mise en place de formations à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique, au départ en formation continue puis en formation initiale. Les avancées de la danse, portées par le milieu contemporain, sont dans le même temps, restées plus marginales, du fait notamment de leur peu de visibilité à l'école. Le récit de la créativité a connu une diffusion considérable au sein de l'Europe, aux Etats-Unis et en Asie, au point qu'il est devenu une référence commune implicite et peu questionnée, notamment au sein de l'association européenne des conservatoires.

Aujourd'hui la situation s'est dégradée de manière inquiétante, sous l'effet combiné de la réforme de l'enseignement qui a recentré le baccalauréat sur les matières fondamentales, des réductions budgétaires importantes depuis 2013 et de la réforme des aides à l'éducation musicale de 2012. Les retombées du contexte libéral s'exacerbent, avec la concurrence des organisations culturelles pour les financements, la vulnérabilité des musiciens professionnels et la contestation des industries musicales. Dans ce contexte, l'énergie et l'engagement des professionnels sont remarquables et s'ancrent dans un impératif éducatif. La forme que prend cette mobilisation toujours soutenue des orchestres s'incarne dans trois principaux types d'actions : les actions éducatives dans le cadre scolaire (*education programs*), les actions de sensibilisation dans le cadre communautaire (*outreach programs*) et les actions d'enseignement, instrumental pour l'essentiel (*learning programs*).

¹ Cf p.10-13.

Deux nouveaux impératifs ont émergé plus récemment. Le premier sur la diversité et l'égalité, a été introduit de manière très volontariste par le gouvernement. Il fait évoluer le sens des actions en direction des minorités, souvent cantonné jusque là à une dimension compassionnelle, et s'accompagne d'un élargissement de la valeur culturelle, qui prend de plus en plus en compte la participation et la contribution des personnes. Le second sur l'entrepreneuriat artistique, peut à la fois être vu comme un prolongement du récit sur la créativité, ou bien comme le révélateur de tensions entre champ économique et champ artistique, que le récit sur la créativité avait contribué à masquer jusqu'alors.

Dans les établissements supérieurs de la musique, la place qu'occupe la formation à la médiation repose sur trois piliers :

- *La conscience de la nécessité pour les artistes d'acquérir des compétences en médiation dans la perspective de leur future carrière professionnelle ; dans beaucoup d'établissements le développement professionnel est intimement lié à l'engagement de l'artiste dans la société. La formation dans les établissements supérieurs de la danse est peu impactée par ces considérations ;

- *Des formations architecturées qui proposent la combinaison de modules obligatoires pour tous les musiciens au niveau du *Bachelor*, de modules optionnels pour ceux qui souhaitent approfondir au niveau du Master et enfin la possibilité de préparer des diplômes professionnels spécifiques. Pour la danse, il existe des modules optionnels et des diplômes spécifiques, mais pas de modules obligatoires et le travail avec les amateurs est rattaché à la fonction d'enseignement.

- *La présence d'une recherche dynamique et d'une large pratique de l'évaluation. En danse comme en musique, la formation des artistes s'inscrit dans une culture du débat sur les méthodes et le sens des apprentissages.

Les actions mises en place par plusieurs établissements londoniens, en musique comme en danse, se font sous le regard d'un professeur. En musique, l'observation prend des formes variées - ateliers entre étudiants au sein des classes, observations d'actions enregistrées, conduites *in situ* par des professionnels - qui sont souvent préalables à la conduite en autonomie des projets par les étudiants. Des allers-retours entre pratique et dimension réflexive avec des restitutions d'expérience, des lectures, des séminaires, sont aménagés.

Les différentes façons de construire son identité professionnelle pour la musique comme pour la danse oscillent selon les formations, à travers la différence entre « syllabus » plus académique et « curriculum ». Les établissements supérieurs adoptent tous une approche globale, qui décline ensuite les contextes différenciés que sont l'enseignement artistique, l'éducation artistique, le travail avec les amateurs ou les néophytes, et également la formation continue des professionnels. En effet le récit sur la créativité, qui fait le trait d'union de ces différentes

situations, crée également une continuité entre amateurs et professionnels, chaque personne étant dans une dynamique de développement tout au long de la vie.

La fonction de l'artiste en situation de médiation dans les écoles ou les communautés est valorisée sous l'appellation d'« animateur² » ou de « leader » et sa compétence consiste à « créer un environnement » pour « rendre les autres capables » de s'engager dans des expériences artistiques.

Plus la formation intègre les enjeux de diversité, plus elle s'élargit en termes de transversalité artistique (différentes esthétiques de chacune des disciplines - danse ou musique -, mais aussi transversalité entre les arts) et plus elle ouvre sur la mixité des participants.

La recherche en lien avec les débats professionnels, se tourne de plus en plus, outre les questions de santé et de bien-être, vers les thèmes de l'écologie du monde artistique, de l'impact social et politique de la participation autour des notions d'attention et de capacités³ et enfin du rôle civique des établissements culturels.

²C'est le cas également au théâtre.

³ Notion développée par l'économiste indien Amartya Sen dans le cadre de sa théorie qui lie développement et justice sociale, que l'on traduit parfois par « capacité » se définit comme la possibilité effective pour les individus de faire des choix parmi les biens qu'ils jugent estimables et de les atteindre effectivement.

Introduction

Cette étude sur la formation à la médiation dans les écoles supérieures de la musique à Londres a été commandée en 2017 puis réalisée lors d'un séjour à Londres du 18 au 20 avril 2018. La lettre de mission jointe en annexe, a désigné Sylvie Pébrier, inspectrice de la création artistique pour mener ce travail. Dans un second temps, Agnès Bretel, inspectrice de la création artistique, collègue danse ainsi que Floriane Mercier, cheffe du bureau des pratiques et de l'éducation artistiques et culturelles à la DGCA ont été associées à cette mission. Avec le concours de l'Institut Français, nous avons pu rencontrer à Londres seize personnes dont les noms figurent en annexe, qui représentaient des écoles, des institutions de production et de diffusion et de financement public... Les entretiens ont été préparés par des échanges par mail et la constitution d'une documentation sur les activités de nos interlocuteurs qui a été mise en commun. Les entretiens ont été enregistrés, retranscrits et sont joints en annexe.

Ce travail prend place dans le cadre d'une mission d'étude sur la formation à la médiation dans l'enseignement supérieur de la musique en France confiée à Sylvie Pébrier, qui se déroule en parallèle, avec cette fois le concours de Louise Courant, chargée de mission à la délégation musique de la DGCA. Il a pour vocation d'y apporter une épaisseur comparative et historique, les Britanniques ayant lancé une réflexion de fond sur ces sujets dès les années 1990. Afin de faire apparaître des singularités et des convergences, la description des cursus dans les écoles supérieures de la musique à Londres, ainsi que les analyses du contexte professionnel et plus largement politico-économique sont émaillées de commentaires sur la situation française.

Plus largement, la réflexion sur l'évolution du métier d'artiste s'insère dans le chantier sur les publics initié en 2016 à la DGCA. Elle est fortement saisie par la danse, qui travaille sur une formation préparant au métier d'artiste-médiateur en danse. Tirant parti de la présence d'Agnès Bretel lors de la mission à Londres et de l'intérêt de penser certains enjeux de manière transversale, le choix a été fait d'insérer dans le rapport les points de convergence et de divergence de la situation britannique pour la danse par rapport à la musique, qui sont clairement apparents en italiques dans des encarts.

Lors de cette mission, nous avons été marquées par le professionnalisme et l'engagement de nos interlocuteurs ainsi que par leur capacité à produire des actions et des récits capables de fédérer des personnes appartenant à des univers éloignés et de dépasser les oppositions traditionnelles. Nous avons noté la maturité pédagogique des formations, les fortes architectures des cursus en même temps que leur souplesse et leur lien à la quête de sens du rôle du musicien dans la cité. Nous avons aussi été confrontées à tout ce qui, dans la langue même, fait signe d'une altérité et produit un effet retour sur nos usages souvent fermés des mots et les impensés qu'ils véhiculent. Nous espérons que ce travail pourra à la fois contribuer au dialogue avec nos voisins britanniques, en particulier dans le contexte du Brexit, et nous aider à penser notre propre singularité dans la formation des musiciens et des danseurs, pour qu'ils trouvent leur juste position d'artiste et de citoyen au cœur d'une société en mutation rapide et souvent déshumanisante.

1-Retour sur des années fondatrices 1980-1990

Quelques repères chronologiques

1946, Création de l'Arts Council England, ACE
1979, Arrivée des conservateurs au pouvoir
1985, National Campaign for the arts
1988, Education Reform Act et National Curriculum en 1995
1992, Création du ministère de la culture
1994, Introduction de la contribution de la Loterie nationale
1995, Création de l'association des orchestres britanniques, ABO

Des tensions fécondes

Face à des menaces qui pesaient sur lui, le milieu artistique s'est peu à peu organisé et a obtenu des réponses du gouvernement qui ont structuré la politique culturelle des organisations musicales.

***Les menaces et la résistance du milieu professionnel**

Traditionnellement, en Angleterre, l'intervention publique dans le domaine culturel fait l'objet d'une certaine frilosité. Cette méfiance à l'égard d'une intervention directe se traduit dans les fondations d'après-guerre par un principe de distance vis à vis du gouvernement, « le principe de la longueur du bras » (*the arm length's principle*), qui dicte l'organisation de la gestion des subventions publiques. Ainsi l'Arts Council England (on adoptera désormais le sigle ACE), créé en 1946, est un organisme semi-public (désigné en anglais comme *non departmental public bodies*).

Le milieu des arts va se trouver menacé pendant la période conservatrice qui s'étend de 1979 à 1997⁴. Margaret Thatcher cherchant à réduire le financement des arts, se heurte à la défense organisée du milieu artistique, qui lance en 1985 la National Campaign for the arts. Regroupant des organisations professionnelles ou d'amateurs, commerciaux, associatifs, subventionnés ou non de tailles diverses, la fédération agit par deux biais complémentaires⁵, le lobbying et la recherche. La pression lobbyiste s'exerce à travers des campagnes ciblées pour les élections et la rédaction d'un manifeste, qui sera d'ailleurs repris ultérieurement dans le programme du parti travailliste. De son côté, la recherche tente de montrer les bénéfices sociaux et économiques induits de la culture à travers des séminaires, conférences et communiqués de presse.

⁴Margaret Thatcher est premier ministre de 1979 à 1990 et John Major de 1990 à 1997. Les travaillistes leur succèdent avec Tony Blair de 1997 à 2007

⁵Cécile Doustaly, Les politiques de soutien à l'art en Angleterre depuis 1990 ; exception britannique, dirigisme ou modèle hybride ? » Revue *Lisa*, vol V-n°1, 2007, mis en ligne le 19 octobre 2009. Aujourd'hui cette fédération regroupe plus de 500 organismes.

***La double réponse des conservateurs : dirigisme et loterie**

En 1992, le premier ministre conservateur John Major, décide de la création du ministère de la culture sous le nom de département du patrimoine national. L'intitulé se stabilisera ensuite en Ministère de la culture des media et du sport (*Department of culture, media and sport*, DCMS) auquel sera adjoint la mention du numérique en 2017. Aujourd'hui, ACE distribue un quart des fonds du DCMS⁶.

En 1994, c'est l'introduction de la mise à contribution de la loterie nationale, dont près de 30% des ressources sont attribuées à de « bonnes causes » parmi lesquelles les arts, le patrimoine, le sport et l'action caritative. L'Angleterre prend alors exemple sur la Finlande, dont la loterie subventionne la culture depuis 1926. Dans un premier temps, ces nouveaux moyens sont consacrés à l'investissement et permettent de financer d'importants chantiers immobiliers (réaménagement du *Royal Opera House*, construction de la *New Tate*, projet à Gateshead...).

***La réforme de l'enseignement musical à l'école**

À la fin des années 1980, l'*Education Reform Act* de 1988 affirme le projet d'un développement global des enfants. L'objectif du *National Curriculum* (NC) est ainsi exposé : « promouvoir le développement spirituel, moral, mental et physique des élèves à l'école et dans la société » et « préparer ces élèves pour les opportunités, responsabilités et expériences de la vie adulte ».

Pour ce qui concerne les contenus de l'enseignement musical à l'école, le champ musical s'organise et se confronte au gouvernement. Richard McNicol raconte : « En 1992, sous l'impulsion des acteurs du secteur musical, un groupe de recherches s'était constitué afin d'élaborer un programme national d'enseignement de la musique. Ce groupe a proposé un avant-projet, s'appuyant notamment sur la composition par les enfants (*creative music making*) et sur l'ouverture aux musiques non occidentales et au répertoire contemporain. Le gouvernement s'est opposé à ces propositions et a fait une contre-proposition qui essayait de consolider ce qu'il percevait comme étant la tradition musicale occidentale. Cette dernière excluait tout genre musical exogène, toute musique écrite avant 1600, presque toute partition composée par des compositeurs contemporains et ne proposait que deux formes musicales : la symphonie et l'oratorio. Face à cette montée en puissance conservatrice, la majorité de la profession s'est mobilisée. Sir Simon Rattle est intervenu lors d'une émission télévisée, Pierre Boulez a adressé une lettre à la presse, et une pétition a été adressée au premier ministre pour

⁶Les autres nations du Royaume-Uni n'émargent pas à ce ministère qui concerne uniquement l'Angleterre.

le retrait de cette proposition. Devant cette levée de boucliers, nous avons été entendus et le programme a été adopté⁷. »

Dans le *National Curriculum* des écoles primaires, qui sort en 1995, à côté de l'Anglais, des mathématiques, de la technologie, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation physique figure la musique dans une acception élargie en termes de répertoire et son enseignement est structuré autour de trois axes : écouter, jouer et composer, privilégiant ainsi l'expérience sur le savoir.

La description de l'enseignement général en Angleterre et de la façon dont la musique et la danse sont pris en compte se trouve page 18.

Le paradigme de la créativité

Le récit sur la créativité va émerger au sein du milieu artistique, notamment musical, au point qu'on peut le considérer comme un nouveau paradigme. En cette même année 1995, les orchestres se regroupent et créent l'association des orchestres britanniques (*Association of British Orchestras*, ABO). L'ABO lance aussitôt une importante opération intitulée « Le changement de marée » (*The turn of the tide*), que l'on pourrait aussi traduire « la renverse », qui associe plusieurs orchestres et de nombreux jeunes musiciens autour d'une commande au compositeur Peter Maxwell Davies. L'objectif était d'aider les enseignants des écoles primaires dans la mise en œuvre de la réforme. Face au manque de confiance dans leur capacité à enseigner la musique, l'opération encourage leur propre créativité et la soutient à travers des ressources écrites.

Parmi les orchestres pionniers dans l'exploration du travail sur la créativité, on peut citer le *London Sinfonietta*, le *Scottish Chamber* ou l'*Ulster Orchestra* d'Irlande du Nord. Kathryn McDowell précise : « l'orientation a d'emblée été celle du travail sur la créativité des individus car à l'époque la question de l'enseignement de la musique était prise en charge à travers le programme national pour la musique, issu de la réforme des programmes ».

La notion de créativité s'inscrit en rupture par rapport aux conceptions jusque-là dominantes en matière de production artistique, réservant la création à une catégorie limitée de personnes. Si

⁷Entretien avec Richard McNicol, responsable du service pédagogique du London symphony orchestra (LSO), in *Prêtez l'oreille*, AFO éditions, 2003, p. 389-390.

on remonte à la Grèce ancienne, les activités de création étaient supposées résulter de forces extérieures, les muses qui exerçaient une forme de possession sur l'individu créateur⁸. Pendant le Moyen-Âge, c'est la conception d'une inspiration divine ou d'un don divin qui prévaut⁹. Plus près de nous, à l'époque romantique, le talent devient « le domaine propre de l'artiste, avec le postulat qu'il y aurait quelque chose de foncièrement spécifique et immanent chez les individus créatifs qui leur permet de produire ce qu'ils font¹⁰ ».

Le récit britannique sur la créativité adopte une perspective toute autre. Il la considère comme un potentiel humain universel qui peut être développé de différentes manières avec des degrés plus ou moins avancés d'approfondissement. Dans cette définition, la créativité continue d'appartenir au champ de l'art, mais concerne aussi d'autres pratiques de la vie des personnes. Cette approche est partagée aussi bien par le milieu de la danse que de la musique et son corollaire qu'est la notion d'« empowerment » (que l'on traduit parfois par capacitation), voire de « capabilité » se retrouvera au cœur des droits culturels.

***La puissance du récit de la créativité**

La culture créative et l'éducation informelle comme issue à la crise.

En 1993, Peter Renshaw dresse le constat d'une crise qui touche à la fois l'éducation et les arts. Leur survie selon lui dépend de leur capacité à élaborer une culture créative ouverte au changement. Le rapport de Ken Robinson en 1999 fait également la promotion de la créativité. Il met en avant l'idée que la créativité n'est pas l'attribut seulement des arts mais est essentielle dans tous les autres champs, aussi bien scientifiques qu'économiques. Les arts peuvent jouer un rôle important dans le développement des intelligences et il convient de leur faire une plus grande place dans un système scolaire qui a trop séparé l'intellect de l'émotion. Les résultats des recherches neurologiques et cognitives viennent tout à propos lui prêter main forte dans le débat.

La question de la créativité s'allie à la pensée théorique de l'éducation informelle. Un des points de repère est le travail de l'épistémologue hongrois Michel Polanyi (1891-1976), qui a mis en avant ce qu'il appelle des formes tacites de savoir, dans ses ouvrages de 1958 « Le savoir personnel » (*The personal knowledge*) et de 1966, « La dimension tacite » (*The tacit dimension*) où il élargit la notion de savoir en considérant qu'« on peut savoir plus que l'on ne peut dire ».

⁸ John Dacey, Concepts of creativity: A history, in M. A. Runco & S.R. Pritzer (Eds), *Encyclopedia of Creativity*, Vol. 1, 1999.

⁹ Robert S. Albert et Mark A. Runco, The history of creativity research. In RS Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Creativity* (pp. 16–31). New York, Cambridge University Press, 1999.

¹⁰ Dylan van der Schyff, Andrea Schiavio, Ashley Walton, Valerio Velardo et Anthony Chemer, Musical Creativity and the Embodied Mind, Exploring the possibilities of 4E Cognition and Dynamical Systems Theory, <https://www.researchgate.net/publication/326331841>, Juillet 2018, p.4.

Les auteurs anglais ont appliqué cette notion de savoir tacite au champ artistique, un savoir caché, latent qui les intéresse car il n'est pas déconnecté de l'expérience. Peter Renshaw reprend ces enjeux en termes d'apprentissage : « dans l'atelier, tout est saisi dans l'acte de faire et reste dans le domaine du non-dit », et ainsi « l'apprentissage se fait en regardant, en écoutant, en imitant, en répondant, en absorbant, en réfléchissant, en établissant des connections dans un contexte musical spécifique [...] il ne peut qu'être saisi, non enseigné¹¹ ». Il expose également les enjeux en termes de pratique artistique : « sans ce riche ressenti du savoir tacite, le musicien reste déconnecté de sa source de créativité »¹².

La puissance du récit de la créativité, c'est d'avoir articulé le besoin de réforme éducative avec d'une part l'incertitude résultant des mutations rapides de la société – aussi bien liée aux difficultés économiques qu'au développement de la diversité culturelle – et d'autre part la recherche de solutions des établissements culturels peu à peu délaissés par les jeunes et en perte de légitimité. En apportant une réponse globale à plusieurs problèmes imbriqués, ce récit a fédéré les acteurs qui étaient en lutte pour le maintien de leur activité. Il a cimenté une dynamique institutionnelle et politique que beaucoup de pays ont observée avec intérêt et imitée, parfois de manière superficielle.

Il en est résulté plusieurs conséquences. D'une part, des connexions étroites ont été tissées entre les établissements culturels, les écoles de l'enseignement général et les communautés, en parallèle des liens qui se sont multipliés avec les partenaires publics et privés soutenant des projets artistiques dans le champ éducatif. D'autre part, les conservatoires formant les futurs musiciens professionnels ont peu à peu intégré ces dimensions d'action dans l'enseignement général et avec les communautés. Cela a enrichi le *portfolio* des musiciens en élargissant le champ de leurs compétences. Expérimentée dans le cadre de la formation continue, l'acquisition de ces nouvelles compétences s'est progressivement répandue dans la formation initiale, à travers des expériences encadrées.

Enfin, la valorisation de la créativité a été le cheval de Troie des remparts de l'art conservateur : « en 1984, le milieu professionnel des interprètes de la musique était très conservateur et la récession économique a obligé à une concentration des esprits¹³ » explique Peter Renshaw. Si la tradition valorisait jusqu'alors l'art pour l'art, il était devenu indispensable de repenser la place et le sens de l'engagement des artistes dans la société, de reposer les bases d'un accord sur la valeur sociale et l'identité professionnelle des artistes. Le discours sur la créativité, en sortant du seul champ de l'art, apportait une réponse collective puissante, à la hauteur de la menace qui planait alors.

À toutes les échelles, on constate le même équilibre entre approche pragmatique d'une situation de crise et construction de récit. Prenons l'exemple du programme « Relier » (*Connect*) préparé

¹¹ Bien que n'ayant pas été formulé de la même manière, le milieu de la danse s'inscrit dans la continuité de cette analyse.

¹² Cahier *Enseigner la musique*, vol. 8, 2005, Cefedem Rhône-Alpes, p.131-158.

¹³ Cahier *Enseigner la musique*, op. cit.

dès le milieu des années 1980 et développé à la *Guildhall School of music and drama* de Londres (GSMD) au début des années 2000. À l'origine du projet, l'idée dit Peter Renshaw, était « d'établir des rapports entre des institutions ou des groupes sociaux antagonistes ou qui s'ignoraient ». Ce projet a été lié pendant 15 ans à la communauté de White Chapel, Tower Hamlets dont la population est originaire du Bengla-Desh. Pragmatisme dans la mise en œuvre, clarté dans les objectifs et renvoi à des références théoriques solides : « 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 ».

***L'influence des pratiques et les analyses britanniques outre-Manche**

Dans cette même période, on observe un foisonnement d'études et d'ouvrages réflexifs réalisés par des acteurs et des théoriciens. Un nombre important d'études est consacré aux questions d'accès et de participation, comme le montre la bibliographie jointe en annexe. Parmi les commanditaires, on trouve la fondation Gulbenkian relayée par l'ACE, mais aussi des chercheurs universitaires et des institutions.

La cellule anglaise de la fondation Gulbenkian commande en 1994 une étude sur l'éducation à l'art qui est réalisée par Selwood, Clive et Irving, en lien avec l'ACE. Puis en 1997 elle publie l'étude d'Everitt « Participer » (*Joining in*), qui analyse les modalités de la participation en musique. Citons également l'étude de Harland et Kinder en 1999 « Franchir la ligne » (*Crossing the line*), qui réfléchit sur la façon d'élargir l'accès des jeunes aux établissements culturels. Le même Harland avait réalisé pour le compte de l'ACE une étude avec Kinder sur les établissements artistiques et leurs programmes éducatifs.

La réflexion est aussi largement alimentée par Peter Renshaw qui dès 1993 s'intéresse à la question du management de la créativité dans les écoles, collèges et organisations artistiques et pose en 1999 la question : « Enseigner ou apprendre ? Soutenir une culture de l'apprentissage dans les institutions de formation artistique ». Les très nombreuses publications de cet acteur majeur du tournant informel et créatif ont été largement portées jusqu'à aujourd'hui par la GSMD. À la différence des orchestres, les écoles supérieures n'avaient pas opéré de rapprochement sur ce sujet et la GSMD faisait à l'époque figure de pionnier dans une démarche liée au départ à la formation professionnelle continue des musiciens.

Le travail de valorisation des actions et des analyses conduit par l'association des orchestres britanniques se traduit par la publication en 1996 de l'étude réalisée par Shaw sur le travail éducatif des orchestres britanniques, intitulée « *Mapping the field* », qui joue sur la double

signification de réaliser une cartographie du terrain et de relier en réseau. L'association a continué depuis lors à publier un nombre important de travaux.

L'influence de l'expérimentation anglaise n'est pas limitée au Royaume-Uni. Au fil des ans, le récit anglais gagne en influence non seulement dans l'aire européenne, mais aussi aux Etats-Unis et dans l'Asie du Sud-Est.

Le Conseil de l'Europe se fait la caisse de résonance de la démarche britannique. En 1997, l'ancien professeur d'éducation artistique de l'université de Warwick, Sir Ken Robinson, est missionné pour mener une enquête sur l'éducation artistique en Europe¹⁴. Son livre *The element: How finding your passion changes everything* publié en 2009 a été traduit en vingt trois langues. Deux autres rapports toujours en 1997 à l'initiative du Conseil de l'Europe peuvent être mentionnés, celui de Sonué et Wimmer sur le rapprochement entre les jeunes et l'art et celui de Williams sur la compréhension interculturelle et la diversité culturelle. Enfin, le rapport de la Finlandaise Yrjö-Koskinen en 2000 sur les programmes éducatifs des établissements culturels en Europe s'inscrit dans la continuité des débats anglais, qu'elle porte d'autant mieux qu'elle a été responsable des programmes éducatifs au *London Sinfonietta* auprès de Gillian Moore, femme très engagée pour le partage de la musique aussi bien à l'époque au sein de cet orchestre, qu'aujourd'hui à Southbank.

Les artistes ont aussi parfois été les ambassadeurs de la vision de leur pays, tel Sir Simon Rattle. À sa nomination à Berlin en 2012, il avait fait venir Richard McNicol pour lancer un programme d'actions éducatives au sein des *Berliner Philharmoniker*.

Enfin Keith Swanwick, musicien formé à l'Académie royale de musique (*Royal Academy of Music*), qui avait fait sa thèse sur l'éducation aux émotions par la musique, joua un rôle important en tant qu'éditeur de 1984 à 1998 du Journal britannique d'éducation musicale (*British Journal of Music Education*) et exercé une influence institutionnelle au sein de l'association nationale pour l'éducation par les arts et au sein du Conseil pour l'éducation musicale. Il a été souvent invité aux Etats-Unis ainsi qu'en Asie du Sud-Est en tant que théoricien de l'éducation musicale. Constatant l'environnement pluraliste de l'éducation musicale, il s'intéresse à ce qui, dans la psychologie, permet d'établir des critères universels. Son ouvrage *Teaching music musically*¹⁵ a eu un large impact.

***La situation de la France pendant les années créatives**

¹⁴Il est l'auteur en 1999 du rapport « Tous nos futurs » (*All our futures*), à l'initiative cette fois du gouvernement britannique qui le charge d'animer une commission qui se penche sur les liens entre créativité, culture et éducation.

¹⁵Son étude dégage trois points forts : les enfants finissent par se sentir chez eux, se sont familiarisés avec le métier de musicien, ont développé des compétences musicales ; plus généralement on note aussi une amélioration de l'attitude scolaire (sens collectif, des responsabilités...). Il est disponible à l'adresse suivante : http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Swanwick-Teaching_Music_Musically.pdf

La question du rapprochement entre création et économie est également présente en France. Que l'on pense au discours de François Mitterrand de février 1983 à La Sorbonne sur le développement et la création ! « L'innovation est devenue un devoir. A ce titre, la culture et l'enseignement ont pour mission de préparer l'esprit à la naissance des possibles et, pour cela, d'assurer une éducation perpétuelle de la disponibilité [...] il ne peut y avoir de développement sans invention, sans risque, sans intelligence [...] Il appartient aux créateurs de reprendre dans le développement de nos sociétés leur rôle d'initiation et d'interpellation ».

La volonté d'ouvrir les conservatoires à la créativité rencontre des résistances

À l'inverse du contexte conservateur en Angleterre, la France vit la première alternance socialiste après 23 ans, qui va être accompagnée d'un fort développement du budget de la culture. Dans la dynamique que Maurice Fleuret, directeur de la musique au ministère de la culture entre 1981 et 1986, entend établir entre la musique et la transformation sociale, la création joue un rôle central. Anne Veitl et Noémi Duchemin déclarent : « le grand enjeu de société est selon lui que tout individu puisse parvenir à exprimer sa créativité propre. La musique peut ainsi devenir une école de la liberté »¹⁶. Elles soulignent également que « toutes les pratiques devraient devenir d'abord des pratiques créatives, notamment les activités d'éveil musical des enfants » et de citer Fleuret : « la création n'est pas et ne doit pas être l'exclusivité des créateurs professionnels ». Et plus loin, au sujet de l'enseignement général : « il doit être repensé pour libérer les forces créatives de l'enfant pour qui l'expression musicale est geste naturel¹⁷ ». Le renversement du regard porté sur l'enfance et la transformation des conceptions éducatives avec ses connotations néo-rousseauistes, de même que la valorisation des traditions musicales lointaines, ou encore d'une autre manière du jazz en tant que « musique de l'acte immédiat » procèdent d'une même configuration de pensée.

Maurice Fleuret s'est confronté à de fortes oppositions au sein du milieu musical. Il juge à son arrivée que la pédagogie musicale était dominée par une tradition à la fois élitiste et constate que « la réforme lancée en 1982 a rencontré une résistance pas seulement passive ».

Les pratiques musicales à l'école se développent lentement

La politique de la musique à l'école remonte à Marcel Landowski dans les années 1970. Il réussit à faire reconnaître l'utilité d'enseigner la musique en tant que « discipline de la

¹⁶Cf Anne Veitl et Noémi Duchemin, *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique, 1981-1986*, Comité d'histoire du ministère de la culture, 2000, p. 80 ; le terme « école de la liberté » est emprunté à l'article publié par Fleuret dans le journal *Le Matin*, 21-22 mars 1981 « La création musicale comme école de la liberté ».

¹⁷Ibid., p. 84, extrait de l'article du *Matin* de mars 1981.

sensibilité», en complément des disciplines de la connaissance [...] Au ministère de l'Éducation nationale, où il travaillera ensuite, on lui doit la loi relative aux enseignements artistiques qui fut votée en 1988. Elle préconise notamment l'ouverture des établissements scolaires aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine » qui « peuvent apporter leur concours aux enseignants »¹⁸.

Mais, à la différence de ce qui s'est passé pour nos voisins britanniques, cette politique n'est pas devenue une cause nationale. Cette première étape reste focalisée sur la logique de l'accès et sur une série de modalités d'actions qui s'ajoutent les unes aux autres.

Interrogé par le sénateur Claude Fuzier en 1992 sur l'application de la loi de 1988, le ministère de la culture affirme que « l'objectif général recherché est de doter le pays du dispositif démocratique de formation et d'accès à l'art que toute nation moderne est en droit d'espérer¹⁹ ». Puis il liste les activités culturelles et l'éducation artistique mises en place conjointement par les deux ministères, qui figurent à côté des enseignements artistiques obligatoires intégrés dans les programmes de l'école et du collège, complétés au lycée par des options proposées aux élèves faisant l'objet d'une évaluation au baccalauréat.

La principale avancée de la musique, c'est la création à partir de 1983 des centres de formation des musiciens intervenants à l'école primaire (CFMI), présents aujourd'hui dans neuf régions qui délivrent un diplôme universitaire de musicien intervenant, le DUMI. On estime aujourd'hui à cinq mille les musiciens exerçant cette fonction dans les écoles. Cette formation opère un décentrement parallèle à celui de nos voisins dans le National Curriculum, en ouvrant le répertoire à la création, aux musiques anciennes, aux musiques traditionnelles et ultérieurement aux musiques actuelles. Pourtant on assiste à une ambivalence persistante au fil des ans de la part de leurs ministères de tutelle, en dépit de résultats remarquables²⁰, qui tiennent à la fois à leur présence au long cours dans les classes et à leurs compétences en matière de construction de partenariats. Le ministère de la culture a parfois mis l'accent sur les résidences ponctuelles d'interprètes ou de compositeurs, sans jusqu'à présent affirmer suffisamment la complémentarité entre les résidences et les actions au long cours au service d'un projet continu pour l'enfance et la jeunesse, dont les Dumistes savent par ailleurs articuler les différentes dimensions.

¹⁸ Cf Noémie Lefebvre, *Marcel Landowski, une politique fondatrice de l'enseignement musicale*, Editions du Cefedem Rhône-Alpes, 2014.

¹⁹ Réponse du ministère de la culture, publiée dans le JO Sénat du 02/02/1995 - page 263.

²⁰ Cf rapport sur les CFMI, mission conjointe Education Nationale, Enseignement supérieur et Culture, Octobre 2016, http://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2016-10-28_CFMI_Rapport_IGEN_IGAC.pdf

Par rapport à l'Angleterre, la situation française se démarque à plusieurs titres :

→ dans la mise en débat de la fonction de la musique : ce n'est un enjeu de campagne électorale ni pour les syndicats, ni pour les élus,

→ dans l'investissement académique de ces sujets dans leur dimension politique, comme du côté des enjeux éducatifs ou des enjeux théoriques (place tardive de la réception, des études culturelles et des questions axiologiques dans la musicologie française),

→ dans la mise sur agenda de la valorisation des actions de médiation ; si on compare la production par exemple de l'Association of British Orchestras, ABO, en termes de publications, journées d'étude et animation du débat par rapport à son homologue français,

→ dans la mise en place de formations à ces actions dans les établissements supérieurs de la musique.

Le retard de la France à prendre en compte les enjeux de médiation dans le métier de musicien et dans sa formation s'expliquerait alors dans un divorce symétriquement inverse de celui que vivait l'Angleterre à cette époque. Alors que le milieu outre-Manche fait front face à un gouvernement conservateur, le milieu musical français résiste à la dynamique créative. Cette configuration peut expliquer le fait que les discours soient restés épars entre les champs, éducatif, artistique, psychologique²¹.

On peut risquer une autre hypothèse, c'est que la création musicale en France polarisée autour de Boulez et de l'IRCAM avait les yeux rivés sur le mariage entre sciences et création qui était l'horizon dans lequel se projetait l'avenir de la musique. Peut-être cela a-t-il contribué au fait que la dimension de partage social de l'art reste au second plan ?

En ce qui concerne la danse la situation est différente : la danse à l'école naît en France au début des années 80 et sera dès lors un modèle pour l'éducation artistique, une forme de médiation dans laquelle pratique et culture chorégraphique s'entremêlent. L'instauration d'une réglementation sur l'enseignement des danses classique, contemporaine et jazz, le souhait de considérer autrement la place du corps à l'école de certains enseignants de l'Éducation Nationale provoquent une dynamique salutaire : la danse entre de plain-pied à l'école, là où les enseignants d'éducation physique et sportive suivant les enseignements de Karin

²¹ Cf Françoise Dolto, qui lance un vibrant appel à la cause des enfants : « qu'est-ce qu'un pays qui ne fait pas davantage appel à l'esprit d'invention, la créativité, la joie de vivre, le renouvellement, le développement des êtres jeunes ? C'est un pays qui dépérit », cf *La cause des enfants*, Laffont, 1985.

Waehner²² et Françoise et Dominique Dupuy²³ lui avaient déjà entrebâillé la porte.

Le dispositif « Danse à l'école », porté conjointement par l'Éducation nationale et le ministère de la culture, instaure dès le début une dynamique partenariale entre artistes et enseignants. Marcelle Bonjour²⁴ (pour l'Éducation nationale) et Françoise Dupuy (pour le ministère de la culture) mettent en place des formations interministérielles où enseignants et professeurs des écoles apprennent à travailler ensemble, non sans peur de perdre leurs spécificités ou de voir leurs compétences remises en cause en raison du contexte de co-animation.

C'est par le biais de la danse contemporaine que la danse entre à l'école : les artistes y sont en charge de transmettre leur art, leur signature d'artiste, de chorégraphe ou d'interprète, de laisser affleurer la danse de l'enfant sans la formater, sans enseigner une quelconque technique de danse : ils utilisent pour cela les outils de la danse contemporaine, atelier, improvisation, composition et tentent de colorer la transmission de leur propres références stylistiques, poétiques, artistiques, en respectant celles des enfants. Il ne s'agit donc pas de professeurs de danse à l'école, mais bien d'artistes en situation de transmission, d'artistes médiateurs de leur art pourrait-on oser ? Marcelle Bonjour évoque les trois rôles que l'enfant qui danse se doit d'aborder dans un projet d'éducation artistique à l'école : enfant danseur, enfant spectateur, enfant chorégraphe. On peut sans peine rapprocher ces trois fonctions de celles définies par nos collègues musiciens britanniques : l'enfant interprète, l'enfant auditeur, l'enfant compositeur.

Parallèlement à cela, la mise en place de formations au diplôme d'État tend à organiser l'enseignement de la danse et à en définir les contenus par tranches d'âge (éveil-initiation entre 4 et 6 ans, sans spécificité technique) et par esthétique (danse classique, contemporaine ou jazz), à doter les futurs professeurs d'outils de prévention tels que l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, de connaissances en anatomie-physiologie, culture chorégraphique ainsi qu'en musique. On peut souligner qu'à cette période la réflexion conduite sur l'enseignement de la danse se nourrit de ce que Marcelle Bonjour et Françoise Dupuy développent dans le cadre de l'éducation artistique et vice versa.

Dès le début des années 2000 et avec la mise en place du plan Lang-Tasca pour le développement des arts à l'école²⁵, la danse à l'école se développe grâce aux classes à PAC,

22 Karin Waehner est une danseuse et pédagogue française d'origine allemande décédée en 1999. Elle a travaillé aux côtés de Françoise et Dominique Dupuy, dirigé Les Ballets contemporains Karin Waehner et formé à la danse moderne de nombreux danseurs et chorégraphes à la Schola Cantorum. On lui doit l'ouverture en 1978 de la classe de danse contemporaine au conservatoire de La Rochelle, cursus contemporain qui fût l'un des premiers en France dans le réseau des conservatoires en 1978.

23 Danseurs, chorégraphes et pédagogues français, ils créent en 1955 les Ballets modernes de Paris, première compagnie à vocation contemporaine en France. Chercheurs, militants et engagés ils continuent à œuvrer pour la danse notamment au travers de l'association *Ode après l'orage*. Françoise Dupuy a par ailleurs été inspectrice de la danse au ministère de la culture de 1987 à 1990 et a travaillé à la mise en place du Diplôme d'État et de la danse à l'école. Elle a également dirigé le département danse de l'Institut de formation des enseignants en danse et en musique (IFEDEM) de 1990 à 1998.

24 À ses débuts professeur puis conseillère pédagogique départementale EPS, elle a initié dans les années 80 avec Françoise Dupuy la mise en place de la danse à l'école. Co-responsable avec cette dernière des formations interministérielles de 1985 à 2003, elle est la présidente fondatrice de *Danse au cœur* à Chartres, centre national des cultures et ressources chorégraphiques pour l'enfance et l'adolescence. Elle a été conseillère danse au département arts et culture du Centre national de documentation pédagogique jusqu'en 2006 ainsi que membre de la mission Lang-Tasca pour la mise en œuvre des pôles de ressources en danse. Elle est actuellement consultante pour la danse en France et en Europe.

25 En décembre 2000 Catherine Tasca lance avec Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, un plan de 5 ans pour l'éducation artistique et culturelle à l'école. Ce plan est complété le 14 janvier 2002 par la signature d'un protocole d'accord sur les arts et la culture dans l'enseignement supérieur entre le ministère de la culture et le ministère de l'éducation nationale. Trois nouveaux

classes culturelles ou encore ateliers artistiques financés par les DRAC et les collectivités territoriales d'une part, l'Éducation nationale d'autre part.

La danse ne disposant pas comme la musique d'un corps d'enseignants certifiés ou agrégés, elle put ainsi inventer ses propres modes de faire sans références à un modèle pré-existant : c'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle le milieu chorégraphique n'a pas souhaité la mise en place d'un diplôme de danseur intervenant comme il existe un DUMI. L'autre raison, et sans doute la principale, était liée à la difficulté de faire coexister deux certifications, l'une obligatoire et l'autre non, avec le risque de contournement de la loi que cela aurait comporté. Les danseurs craignaient également par-dessus tout d'être dépossédés de leur statut d'artiste à l'école, de devenir des professeurs de danse dans le cadre scolaire.

2-La situation contemporaine

Les années récentes ont vu ressurgir l'inquiétude des acteurs de la musique classique au Angleterre. Plusieurs facteurs contribuent à cette inquiétude. A commencer par la dégradation de la situation de l'éducation musicale dans l'enseignement général.

La dégradation de la situation de l'éducation musicale dans l'enseignement général

***L'organisation de l'enseignement général**

Les écoles publiques

Les écoles publiques sont gratuites, et accueillent plus de 90% de la population scolaire. Elles peuvent être laïques (gérées par les *Local Education Authorities* ou autonomes), ou confessionnelles (dites *faith schools* gérées par l'église – le plus souvent anglicane ou catholique– ou par d'autres confessions, notamment juives ou musulmanes). Ainsi, on peut dire que le concept de " *state school* " ou école publique en Angleterre et en Grande-Bretagne est plus large que la notion d' "école publique" en France, car il englobe aussi bien les écoles laïques que ce qu'on appelle en France les "écoles privées sous contrat".

Les écoles publiques, malgré une grande autonomie, sont obligées de baser leur enseignement sur le National Curriculum ou cadre national de l'enseignement, qui définit les matières

centres de formation diplômante pour les enseignants de la musique et de la danse sont ouverts et les moyens de trois centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) à l'école sont renforcés.

obligatoires ou recommandées, et les connaissances ou compétences à acquérir à chaque niveau (appelé *stage*).

Ce sont les Local Education Authorities (LEA) –administrations locales de l'enseignement– qui déterminent l'essentiel du paysage scolaire de leur secteur²⁶.

Les enseignants

Les enseignants sont nommés par les gouverneurs de l'école. Dans le cas d'écoles LEA, ils sont payés par l'autorité locale, sur la base générale de grilles nationales de salaire ; dans le cas d'academies et d'écoles libres, ils sont payés par l'école selon leur contrat. Aucun enseignant n'est titulaire de son poste, les gouverneurs veillant - comme les inspecteurs du ministère - à la qualité de l'enseignement dans leur établissement. Les enseignants sont promus au mérite.

Pour être employé comme enseignant dans une école du système d'état, il est nécessaire d'être enseignant qualifié, d'avoir le Qualified Teacher Status (QTS). Cela peut se faire soit en passant une licence comprenant une formation d'enseignant (trois ou quatre ans d'études), soit en passant un PGCE, ou Postgraduate Certificate of Education (un an d'études après la licence). Les enseignants déjà qualifiés dans un pays de l'Union Européenne peuvent demander la reconnaissance de leur statut.

Les examens

Le parcours secondaire est jalonné de deux examens importants. Les GCSE (General Certificate of Secondary Education) sont passés à l'âge de 15 ou 16 ans, ce qui serait en France la fin de l'année de seconde. La fin du cycle secondaire est marquée par le passage des "A Levels", permettant l'accès à l'université. Ces examens sont passés et réussis matière par matière, de cinq à douze matières au niveau GCSE, de 2 à 5 au niveau A Level. Les universités, qui sont toutes sélectives et autonomes, se basent essentiellement sur les résultats des A Levels pour sélectionner leurs étudiants.

L'enseignement de la musique

Richard Hallam, ancien président du Conseil national pour l'éducation musicale décrit ainsi le cadre de l'éducation musicale dans l'enseignement général : « en Angleterre, la loi sur l'enseignement définit l'accès obligatoire à la musique pour tous les enfants de 5 à 14 ans. De 5 à 11 ans, ce sont les instituteurs qui enseignent la musique en plus des autres matières, et ne reçoivent qu'une formation très sommaire pour le faire. Ensuite, jusqu'à l'âge de 16 ans, les étudiants qui souhaitent poursuivre un enseignement en musique doivent pouvoir choisir une

²⁶ Ces informations sont empruntées au site <https://angleterre.org.uk/civi/education.htm>

matière artistique. La musique est enseignée par des professeurs spécialisés et formés à l'université²⁷ ».

« Le système éducatif anglais s’organise globalement comme suit :													
Année	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Age	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	14 ans	15 ans	16 ans	17 ans
Section et diplôme	Key Stage 1 (KS1)	Key Stage 2 (KS2)				Key Stage 3 (KS3)		Key Stage 4 (KS4)			Key Stage 5 (KS5)		
											Upper School		
	Infant Schools	Junior Schools						Lower School			Sixth-Form		
										Further Education			
	Primary Education						Secondary Education			→ A-Level			
							→ GCSEs			→ BTEC-L3			

La musique, les arts visuels et l’éducation physique font partie des matières obligatoires dans les sections KS1 à KS3 (entre 5 et 13 ans).

La danse prend place dans les programmes d’éducation physique. La directive du Department of Education indique comme objectif pour tous les élèves :

- KS1 : effectuer-interpréter [perform] des danses recourant à des modélisations simples du mouvement ;
- KS2 : effectuer-interpréter [perform] des danses recourant à des modélisations variées du mouvement ;
- KS3 et KS4 : effectuer-interpréter [perform] des danses recourant à des techniques de danse élaborées dans des styles et formes chorégraphiques variés.

Trois diplômes principaux viennent sanctionner le cursus scolaire :

- GCSE - General Certificate of Secondary Education [Certificat général de fin d’études secondaires]. Diplôme obtenu généralement vers 16 ans (mais il peut se passer dès 14 ans) sanctionnant la fin de la Secondary Education qui correspond à la fin de la scolarité obligatoire. Le GCSE porte sur au moins dix matières dont cinq matières principales : langue anglaise et littérature anglaise, mathématiques, sciences, histoire ou géographie, une langue moderne ou ancienne, auxquelles s’ajoutent des options, parmi lesquelles la danse. C’est le niveau d’étude minimum pour pouvoir accéder à l’enseignement supérieur ou pour pouvoir prétendre à un emploi qualifié.

²⁷ Cf L'éducation musicale en Angleterre, je t'aime moi non plus, *France musique*, 9 septembre 2016.

- *A-Level (Advanced Level)*. Examen, équivalent du baccalauréat, passé au cours des deux dernières années d'études supplémentaires après la fin de la scolarité obligatoire [Further Education], dont les épreuves sont réparties en fin de chacune de ces deux années : les examens AS (Advanced Subsidiary) en première année et les examens A2 en dernière année.

Ces examens portent sur des matières choisies par le candidat. Le A-Level est obtenu avec 6 crédits dans au moins 3 matières étudiées pendant 2 ans : 3 crédits sont acquis à la fin de la première année et donnent droit à un diplôme : le AS-Level ; trois autres crédits sont acquis l'année suivante ce qui, cumulé aux précédents crédits, confère le A-Level. La plupart des étudiants choisissent 4 matières pour le AS-Level et, bien que poursuivant l'étude de leur quatrième matière, n'en présente souvent que trois au A2. Le choix des matières peut dessiner le parcours d'étude ultérieur : trois A-Level sont en général requis pour entrer à l'université avec, pour certaines, une quatrième en AS. Certains élèves présentent 4 voire 5 A-Level ce qui contribue notamment à consolider leur profil pour accéder aux études supérieures.

Il est possible de choisir la danse comme matière de AS-Level ou A-Level. De nombreux établissements d'enseignement secondaires proposent un cursus Dance A-Level.

- *BTEC L3 (Business and Technology Education Council Level 3) - Extended Diploma*. Examen équivalent du bac professionnel, passé au cours des deux dernières années d'études scolaires [Further Education] il est spécialisé dans des qualifications professionnalisantes [vocational qualification]. Il a la même valeur de qualification que le A-Level.

De nombreux établissements d'enseignement secondaire proposent un BTEC Level 3 in Dance qui peut être sanctionné par quatre certifications distinctes qui valident plus ou moins de crédits A-Level : BTEC L3 Certificate in Dance (aucun crédit) ; BTEC L3 Extended Certificate in Dance (1 crédit) ; BTEC L3 Diploma in Dance (2 crédits) ; BTEC L3 Extended Diploma in Dance (3 crédits)²⁸ ».

Pour la musique, les étapes de la progression des élèves et les objectifs fixés pour les examens sont les suivants :

KS1 : chanter, jouer, écouter, expérimenter avec concentration et expression

KS2 : chanter, jouer, écouter avec plus grande confiance, meilleur contrôle et souci du détail ; improviser et composer ; utiliser la notation ; acquérir repères historiques

KS3 : Interpréter dans une variété de contextes (solo et ensemble) et de styles et traditions ; créer seul et avec les autres ; utiliser la technologie ; comprendre comment la musique est créée, produite et communiquée²⁹

GCSE : En musique, l'examen porte sur les éléments musicaux (tonalité, structure, tempo texture...), les contextes musicaux (intention du compositeur, de l'interprète, du programmeur ; réception du public...), les langages musicaux (lecture et écriture en clés de sol et fa, accords majeurs et mineurs, chiffrage...) ; l'interprétation, la composition, l'évaluation

A-Level : même structure de compétences, en plus approfondi.

²⁸ Extrait de « Apprentissage de la danse : quel lien avec la scène », septembre 2018, d'Agnès Bretel et Philippe Le Moal, dans le cadre de la mission diagnostic du sur le DNSP de danseur en cours.

²⁹ Cf informations disponibles sur le site du gouvernement :

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239088/SECONDARY_national_curriculum_-_Music.pdf

A la différence de la France, l'Angleterre n'a pas de réseau d'établissements comparable au réseau des conservatoires. L'intitulé « conservatoire » est ici réservé aux établissements d'enseignement supérieur. Les élèves qui veulent entrer dans l'enseignement supérieur ont été formés, soit à l'école, soit par des professeurs particuliers.

« Le dispositif de formation professionnelle et supérieure en danse est porté par de nombreux acteurs (dont neuf écoles supérieures et dix-huit universités). Il est particulièrement imaginatif, développant des formats originaux, aux ambitions variées, l'ensemble constituant un paysage plutôt cohérent où les parcours peuvent trouver des entrées complémentaires³⁰ ». Les élèves qui l'intègrent sont, comme les jeunes musiciens, formés dans le système scolaire (voir paragraphe précédent) ou ont complété leur formation dans l'enseignement privé, hors système scolaire.

***La réforme de l'enseignement général de 2010**

La place de la musique a été fragilisée du fait du recentrement des programmes scolaires et du mode de classement des établissements. Avec la réforme de l'enseignement général de 2010, un nouveau référentiel, intitulé English Baccalaureate - EBacc, permet de mesurer les attendus à l'entrée et les acquisitions à la sortie de l'enseignement secondaire. Il a renforcé l'enseignement des matières dites principales : anglais, mathématiques et sciences, et dans beaucoup d'établissements, les disciplines artistiques sont devenues « au mieux optionnelles, ou sont passées au rythme semestriel, quand elles n'ont pas disparu complètement³¹ ». Cette évolution a été d'autant plus rapide que désormais les établissements sont classés à l'échelle nationale sur la base de ce référentiel.

Cette réforme a renversé le système installé dans les années 1980 par l'Education Reform Act de 1988 et le National Curriculum pour les écoles primaires de 1995. Richard Hallam précise : « Il y a le cadre prévu par la loi d'un côté, et la situation réelle. La situation sur le terrain est la suivante : dans le primaire, si un enseignant qui a une affinité particulière pour la musique commence un travail avec les élèves, mais quitte l'établissement, le directeur ne cherchera pas nécessairement un remplaçant qui pourrait avoir les mêmes qualifications, même si la loi l'y

³⁰ Ibid.

³¹ Richard Hallam, président du conseil national de l'éducation musicale, cf op.cit. France musique qui précise : le nombre des établissements secondaires proposant l'option musique a chuté de 166 en 2012/13 à seulement 50 en 2016/17. Le nombre d'élèves qui ont choisi une option artistique a baissé de 88% en 2010 à 60% en 2016.

oblige. Il ne sera pas sanctionné : le focus des inspections se porte toujours sur les matières du curriculum considérées comme principales : Anglais, mathématiques et sciences³² ».

Deux conséquences de cette réforme préoccupent les professionnels de la musique. D'une part, l'accroissement des inégalités sociales qui s'observent chez un nombre croissant d'étudiants des établissements supérieurs de musique britannique issus des très privées « public schools »³³. Nos interlocuteurs ont témoigné de leur déception face à ce phénomène qui représente une régression par rapport à l'ambition de l'accès de tous à la musique.

D'autre part, on constate que le nombre d'élèves qui passent le A-level en musique est en baisse et donc le nombre d'élèves susceptibles de faire des études supérieures en musique diminue, d'où une inquiétude qui porte sur le renouvellement des musiciens professionnels.

La danse dresse un constat quelque peu différent.

La danse est inscrite comme matière scolaire dans le cadre de l'éducation physique jusqu'au niveau 3 (Key stage 3), c'est-à-dire jusqu'à la douzième année des élèves ; c'est donc un art que les enfants doivent avoir abordé dans leur scolarité élémentaire, qu'ils étudient dans des écoles publiques ou privées. Souvent enseignée sous la forme de danse créative (creative dance, selon l'appellation labannienne) ou contemporaine, la danse est transmise par des enseignants formés à ces techniques par le biais de la formation continue, mais non spécialistes. La mise en place des C.A.T a permis l'accès à des pratiques soutenues pour les adolescents peu favorisés socialement ou ne pratiquant pas la danse classique depuis l'enfance. Ce dispositif, accessible à tous selon une tarification adaptée aux revenus parentaux, ne permet cependant pas l'accès systématique aux cursus scolaires menant à l'obtention d'un A Level ou d'un BTEC L3 en danse, cursus bien souvent payants. L'obtention des niveaux 4 et 5 validés par ces examens (Key stage 4, Key stage 5) nécessite la présence d'enseignants qualifiés en danse, employés spécifiquement par les établissements scolaires.

Les établissements scolaires ou les collectivités délivrent depuis toujours des bourses pour les élèves talentueux. C'était auparavant le cas uniquement pour les élèves en danse classique qui devaient intégrer des pensionnats (Billy Eliott en est un exemple), ça l'est aujourd'hui pour les élèves désireux de poursuivre une scolarité secondaire en suivant des enseignements en danse renforcés dans d'autres disciplines. Il convient de noter cependant que si la proportion d'élèves terminant leurs études secondaires en ayant étudié la danse reste stable, seuls les élèves les plus talentueux sont encore aidés et soutenus. Pour la grande majorité, comme chez les jeunes musiciens, le milieu familial dominant est celui des classes moyennes et supérieures qui peuvent offrir un enseignement de qualité à leur progéniture motivée.

³²Cf op.cit.

³³« Selon les chiffres donnés par la BBC en février dernier, la réputée Royal Academy of Music dénombre moins de 50% d'étudiants sortis de l'enseignement public, et le Royal College of Music fait à peine quelques pour cents de plus. Les futurs étudiants en musique britanniques viennent majoritairement de milieux aisés », cf Royamue-Uni, inquiétude pour l'avenir de l'éducation musicale, *France musique*, 12 septembre 2017.

Les réductions budgétaires

Entre 2013 et 2016, les orchestres britanniques ont connu une baisse de 7% du financement de l'Arts Council of England et du gouvernement, et une baisse de 11% du côté des collectivités territoriales³⁴. Il faut par ailleurs mettre ces diminutions en regard d'un taux d'inflation des prix à la consommation d'un niveau d'environ 2,5% en 2017 et 2018, plus élevé que dans les autres pays européens.

Lors de sa conférence annuelle, l'association des orchestres britanniques s'alarme : « nous devons forger les outils pour survivre³⁵ ». Ce qui nous est confirmé lors des entretiens : « les orchestres ne peuvent pas continuer à faire plus pour moins » ou encore « nous sommes inquiets pour le futur, nous risquons de mourir³⁶ ». Le seul changement vécu comme positif est l'instauration d'un crédit d'impôts, l'Orchestral tax relief, qui représente pour certains acteurs jusqu'à 1/5^{ème} des sommes recueillies.

Le financement des actions éducatives des orchestres ne provient pas de fonds publics. Bien que le gouvernement fixe des obligations dans les conventions avec les orchestres en matière d'éducation musicale, elles ne sont pas financées sur fonds publics mais doivent être financées par des fonds privés³⁷. Il en résulte un problème dans la conception des programmes éducatifs, indissociable du système de financement. En effet, les financeurs privés, soucieux d'avoir des éléments de communication, demandent régulièrement de nouveaux projets, le plus souvent tous les trois ans. Pour atténuer ces ruptures de continuité, le *London Symphony Orchestra* a mis en place un fonds de dotation qui inscrit les projets éducatifs de l'orchestre dans une négociation globale.

La réforme des aides à l'éducation musicale à l'école en 2012

Dans le cadre du plan national pour l'éducation musicale engagé par le gouvernement en 2012, plus de 120 plate-formes pour l'éducation musicale, les *Music education hubs*, ont été mises en place. Ces plate-formes, qui constituent un réseau d'entités de droit privé, ont pour objectif de regrouper, coordonner les partenaires (collectivités territoriales, organisations culturelles, entreprises, fondations et philanthropie) afin de multiplier les sources de financement. Elles sont gérées par ACE, qui au nom du ministère de l'éducation, répartit les fonds auxquels s'ajoute l'apport du ministère de la culture et de la loterie nationale, en fonction d'un ratio calculé par le ministère de l'éducation relatif au nombre d'enfants sur chaque territoire. Ce ratio vise à améliorer l'égalité et la qualité de l'éducation musicale dans les écoles. Le plan cible les enfants

³⁴ Etude réalisée par ABO, Association of british orchestras, *The state of british orchestras in 2016*.

³⁵ Cf Programme de la conférence annuelle de ABO de janvier 2018 à Cardiff.

³⁶ Mark Pemberton, interview le 17 avril 2018.

³⁷ Kathryn McDowell rappelle que le financement public des actions éducatives a pu atteindre dans le passé un taux de 40% des budgets.

entre 5 et 14 ans afin qu'ils aient accès à l'apprentissage d'un instrument, à la pratique musicale collective en ensemble instrumental et en chorale : « Toutes les écoles devront dispenser une éducation musicale de qualité en tant que part intégrante de leur curriculum ».

Les résultats sont mitigés. Le nombre d'enfants touchés par une pratique instrumentale d'un semestre à un an représente 12% de la population scolarisée. Les disparités entre les différentes régions sont encore présentes. Ce plan s'avère également très limité en raison de la réduction des obligations en termes de format des actions.

Les orchestres, face à ce délitement du service public de la musique à l'école, accordent une place croissante aux apprentissages instrumentaux, comme le programme *On Track* avec les écoles de l'est de Londres³⁸ ou programme pour les enseignants *Music in the Classroom* mené par le LSO.

Du point de vue financier toutefois, les Music education hubs ont été capables, pour chaque £ du ministère de l'éducation de lever un financement additionnel de 2,37 £³⁹. Ce plan s'est paradoxalement accompagné d'une drastique réduction du financement du département de l'éducation de l'ACE qui est passé de 77 millions £ en 2013 à 60 en 2015. Cette tendance s'infléchit en 2018-19 et 2019-20 avec un montant de 75 millions £ pour chacune des deux années.

Bien que la danse ait traversé les mêmes réformes que la musique aux mêmes périodes, nous ne disposons pas d'informations chiffrées sur le fonctionnement des Dance Hubs : modèles structurants et appliquant les orientations définies par le Music and Dance Scheme, ils semblent néanmoins beaucoup moins visibles et nombreux que ne le sont les Hubs musicaux. Certains d'entre eux, tel que le Big Dance Hub par exemple, ont pour unique objectif de permettre la mise en place d'événements festifs sous forme de biennales alors que d'autres tel que le Dance Hub Birmingham assurent une veille salutaire sur les pratiques amateurs ou professionnalisantes de la région, octroient des bourses aux jeunes ou des aides aux structures, sont des relais d'informations. Tous sont liés à l'Arts Council England et perçoivent des fonds provenant du mécénat ou de la loterie nationale (National Lottery).

³⁸Selon Kathryn MacDowell les orchestres se sentent désormais investis d'une mission de formation pour que ce ne soit pas uniquement les classes moyennes qui puissent accéder à la pratique musicale et éventuellement à l'enseignement supérieur.

³⁹Cf rapport *Key data on Music Education Hubs, MEH in 2016*, p.46. Le rapport Key data on MEH 2016, paru en juillet 2017, a été établi par l'université de Birmingham. Il met l'accent sur 5 indicateurs-clés de performance Key Performance Indicators (KPIs) qui s'ajoutent à l'indicateur de performance Performance Indicator (PI) établi pour MEHs en 2014. Ces 5 indicateurs sont les suivants : 1° nombre et pourcentage d'élèves recevant l'enseignement en classe complète, Whole Class Ensemble Teaching (WCET) produit ou financé dans le cadre du partenariat des MEH : les MEHs ont fourni des WCET pour 662 871 élèves en 2015/16, avec 70.13% d'entre eux recevant cet enseignement pour la première fois, 2° nombre et pourcentage d'élèves jouant régulièrement dans des ensembles proposés ou financés par le partenariat MEH, 3° nombre et pourcentage des élèves apprenant un instrument dans le cadre du partenariat MEH (en dehors du WCET), 4° nombre et pourcentage d'élèves chantant régulièrement dans des chœurs ou des ensembles vocaux proposés ou financés par le partenariat MEH, 5° nombre et pourcentage d'écoles financées par l'Etat et de collèges engagés dans le partenariat MEH sur au moins un des rôles fondamentaux. L'indicateur de performance PI établi en 2014 : pourcentage de ressources autres que publiques dans le revenu du MEH.

Les répercussions de l'approche économique libérale

*La concurrence des organisations

Si les quatre nations qui composent le Royaume-Uni ont chacune leur politique éducative gérée par une législation spécifique (Pays de Galles, Ecosse, Irlande du Nord et Angleterre), les grands principes, notamment concernant la nécessité de rendre l'accès à l'éducation musicale de qualité le plus équitable, sont partagés par toutes les politiques éducatives.

Cela ne doit pas occulter le fait que les organisations sont soumises à une forte concurrence pour leur financement, notamment à Londres avec la présence de cinq orchestres : le *Philharmonia Orchestra* (dirigé par Esa-Pekka Salonen), le *London Symphony Orchestra* (LSO, dirigé par Simon Rattle), *BBC Symphony Orchestra*, *London Philharmonic Orchestra* (LPO, dirigé par Vladimir Jurowski) et *Royal Philharmonia Orchestra* (RPO). Aucun des orchestres ne possède sa propre salle de concerts : « le LSO et le BBC Orchestra se partagent le Barbican Centre (dans la City) tandis que le LPO et le Philharmonia résident tous deux au *Royal Festival Hall* (rive sud de la Tamise), là où se produisent aussi des groupes de rock, de folk ou de musique électronique [...] les salles de Birmingham ou Manchester sont mieux que celles de la capitale⁴⁰ ». La structure économique est très différente de nombreux autres pays d'Europe, où les orchestres sont subventionnés autour de 80%, tandis que les orchestres londoniens ne reçoivent que 15% à 25% d'aides publiques⁴¹. La tendance à la baisse des financements publics se double de la difficulté croissante à mobiliser les mécènes, que certains mettent sur le compte du changement générationnel des dirigeants qui goûtent moins la musique classique que leurs prédécesseurs. A côté de la billetterie des concerts, une part importante des ressources provient des enregistrements de musique de film ou de jeux vidéo : « très juteux, le marché des bandes originales de films est particulièrement disputé. Le LSO a signé la BO de *Harry Potter* et du *Discours d'un roi* au nez et à la barbe du Philharmonia. Sans rancune, ce dernier s'est replié sur les musiques de jeux vidéo (*Le Seigneur des anneaux*, *James Bond*, *Harry Potter*). « Très bien payées, explique David Whelton, les musiques de films et de jeux couvrent 20 % de notre budget⁴² ».

Dans ce contexte, le Brexit apporte une incertitude supplémentaire. D'un côté le milieu éducatif pris dans son ensemble y a plutôt été favorable, considérant qu'il avait été lésé par rapport aux financements européens, y compris pour Erasmus. Mais dans le champ culturel, l'inquiétude domine et les questions adressées notamment à l'Institut français portent sur la mobilité des

⁴⁰ Cf. Axel Gyldeén, Batailles au pays des orchestres symphoniques, *L'Express*, 11 avril 2011.

⁴¹ La situation de l'orchestre de la BBC est particulière du fait de son rattachement à la radio comme l'orchestre national et le philharmonique de Radio-France.

⁴² Cf. Axel Gyldeén, op.cit.

personnes et des biens. L'Institut français de Londres est plus qu'auparavant destinataire de demandes de projets bilatéraux.

***La vulnérabilité des musiciens professionnels**

La situation de l'emploi dans les orchestres se répartit comme suit : 1163 musiciens permanents, 1248 musiciens free lance, puis les remplaçants estimés à 10 188 en 2016. Il existe peu d'orchestres où les musiciens sont salariés. Les orchestres négocient avec les syndicats et de son côté ABO négocie pour les musiciens free lance. L'orchestre symphonique de Birmingham (City of Birmingham Symphonic Orchestra, CBSO) a conclu un accord qui inclut des crédits de travail (working credits), avec un maximum de 9 jours qui peuvent être affectés à des activités hors des répétitions et concerts⁴³.

Le cas du LSO a servi de modèle à certains orchestres. Né en 1904, il devint rapidement une société anonyme dont les musiciens sont propriétaires. Dans les années 1930 et 1940 le LPO et le RPO ont adopté le même système puis le Philharmonia. "Ici, les orchestres fonctionnent comme des démocraties, explique Laurent Quénelle, premier violon au LSO [...] Comme tous mes collègues, je suis actionnaire du LSO. Cela signifie que je participe à toutes les décisions, même si celles-ci sont déléguées à une équipe de management. Avec les autres musiciens, nous avons la liberté de révoquer un chef d'orchestre qui nous déplairait⁴⁴".

***La contestation des industries musicales**

Sur l'ensemble des 649 institutions soutenues par l'ACE, on compte 85 organisations musicales, soit 13% des organisations pour 22% du montant réparti. Le financement de ces organisations musicales concerne à 62% les opéras, 23% les orchestres symphoniques et le reste la musique populaire, le jazz, le world, le folk, les orchestres d'harmonies et les chœurs.

L'ancien député travailliste Michael Dugher a pris en avril 2017 la tête de *UK Music*, qui est la fédération britannique de l'industrie musicale. Il publie une tribune dans *Music Week* qui reprend les analyses de *UK music* : « l'analyse de *UK Music* des chiffres officiels de l'ACE

⁴³Aux Pays-Bas, une convention collective a été conclue en 2013 avec les orchestres à l'échelle nationale. Jusqu'alors le décompte horaire concernait le travail scénique (répétition et exécution), le travail personnel et les déplacements. Aujourd'hui, l'ensemble des heures est regroupé et inclut une part dédiée au travail éducatif et de proximité. La négociation s'est appuyée sur le fait que les heures non scéniques réservées aux déplacements n'étaient que peu utilisées.

⁴⁴Cf Axel Gylden, op.cit.

concernant la musique montre des disparités choquantes [...] la façon dont l'argent des contribuables est actuellement utilisé est manifestement injuste et devrait être rapidement revue pour garantir que tous les types de musique soient traités de manière équitable. L'industrie musicale contribue à l'économie britannique à hauteur de 4.4 milliards de £ par an et la musique vivante pour plus de 1 milliard⁴⁵ ». Il interpelle l'ACE pour qu'elle contribue à l'émergence des nouveaux talents qui seront les stars de demain, afin de maintenir la position de l'Angleterre en tant que leader dans le domaine de la musique populaire.

A la différence de la France, il n'existe pas en Angleterre d'organisation professionnelle du secteur des musiques populaires qui soit indépendante des industries discographiques. L'approche du débat sur l'équité se fait ici à partir de considérations strictement économiques, loin des enjeux d'intérêt général.

L'énergie et l'engagement du milieu professionnel

Face aux inquiétudes, la réponse unanime des acteurs est le dynamisme dans la conduite des actions et un fort engagement moral et social.

En dépit des coupes budgétaires, l'optimisation des moyens se solde par une augmentation du nombre de concerts et de performances de + 7% pour les orchestres entre 2006 et 2013 et plus encore par l'augmentation de 35% du nombre d'enfants et de jeunes touchés qui atteint 900 000 sur la même période, selon l'étude de l'ABO, L'état des orchestres britanniques, (*The state of british Orchestras* 2016)⁴⁶.

L'éducation, un impératif moral partagé

Quelle que soit la taille de l'organisation, les orchestres ont totalement intégré l'impératif éducatif introduit en 1995.

Cela se traduit dans les discours. Par exemple le *Philharmonia orchestra* déclare sur son site que « le programme éducatif spécifique du Philharmonia est au coeur de son activité et reflète son intégrité artistique, son identité et sa qualité⁴⁷ ». La perspective apparaît plus clairement

⁴⁵Cf l'article publié le 9 avril 2018 dans *Music week*, le principal journal de l'industrie musicale depuis 50 ans, <http://www.musicweek.com/talent/read/michael-dugher-brands-arts-council-music-funding-deeply-flawed-and-unfair/072041>

⁴⁶Dans l'enquête, deux questions sont posées : le nombre d'enfants touchés et le nombre de sessions ; il n'y a pas de question sur les moyens financiers affectés, ni le volume horaire.

⁴⁷Cf site du Philharmonia Orchestra, orchestre en résidence à Southbank et qui mène des programmes éducatifs dans plusieurs quartiers de Londres et dans différentes villes du Royaume-Uni : <https://www.philharmonia.co.uk/education>

encore dans les propos de Mark Pemberton : « nous ne faisons pas de l'éducation musicale pour développer les publics, mais parce que c'est de l'éducation : c'est une obligation morale ».

Cela se traduit dans les actions à travers une très grande richesse de propositions, qui en effet trouvent le plus souvent leur source dans la volonté de contribuer à réduire les inégalités sociales qui déterminent les inégalités culturelles. Tel choix peut être fait d'intervenir dans l'enseignement public au niveau du secondaire au motif que si un effort est fait dans l'enseignement primaire, en revanche « on les abandonne dans le secondaire » et seuls les jeunes des familles aisées qui vont dans l'enseignement privé poursuivent leur formation musicale.

Il s'agit alors pour les orchestres de trouver le lien entre leur identité artistique et les choix éducatifs qui leur permettent aussi de se démarquer des autres et d'attirer les financements privés dont dépendent ces actions.

Prenons l'exemple du *London Sinfonietta*, spécialisé dans la musique contemporaine, dont le budget oscille entre 1,3 et 1,6 M£ par an. Dans la continuité de sa mission artistique sur le répertoire de création contemporaine, l'orchestre se veut le catalyseur de nouvelles initiatives, l'explorateur de nouvelles pratiques dans le but d'inspirer les nouvelles générations. Il a fait le choix de quelques axes afin d'optimiser les moyens et les forces dont dispose l'orchestre : la transmission avec la formation à la musique contemporaine des jeunes interprètes, afin de maintenir vivante la tradition d'interprétation léguée par les compositeurs ; les actions avec les personnes les plus désavantagées ; le renouvellement des modalités de diffusion (avec des formats de concert resserrés et présentés dans des lieux insolites comme le métro ou des boîtes de nuit).

Enfin l'investissement numérique prend des formes multiples, à commencer par le champ du marketing. Grâce à une récente obligation faite aux agences de billetterie de transmettre leurs données sur les publics, il sera possible de faire des envois ciblés. Également dans le champ éducatif, l'orchestre a démultiplié les personnes touchées grâce aux outils digitaux tels que la valise pour les enseignants des écoles⁴⁸. Et enfin avec l'application Android sur *Clapping music* de Steve Reich, qui a touché plus de 220 000 personnes.

⁴⁸Des documents relativement courts (entre 4 et 6 pages) rédigés dans un style simple sont disponibles en ligne. Les informations qu'ils contiennent sur l'orchestre et l'œuvre musicale peuvent être approfondies en ligne (ce qu'ils appellent « additional resources ») par des extraits de l'œuvre à écouter et des vidéos où les musiciens parlent de l'œuvre... Voir également le projet développé par la BBC Dix pièces (*Ten pieces*), qui a réuni le département musique, le département éducatif, l'orchestre et les chœurs de la BBC dans un projet à destination des enfants de 7 à 14 ans, sorte de valise pédagogique qui contient pour chacune des 10 œuvres classiques présentées, une brève introduction vidéo, la captation du concert, des arrangements instrumentaux et vocaux et des cours pour 6 semaines.

Il convient également de citer l'investissement important réalisé par le LSO dans les nouvelles technologies avec le lancement du *LSO Play* qui permet de réécouter des concerts en adoptant différents points de vue. C'est un outil clé pour le travail effectué dans les programmes éducatifs et communautaires à Saint Luke's.

Une singularité remarquable est ce que l'orchestre a nommé le *legacy program*, né du désir que les actions conduites puissent se prolonger au-delà de la fin du projet conduit par l'orchestre. Dans cette phase de transition, l'orchestre se pose cette fois en accompagnement des initiatives des groupes avec lesquels ils ont conduit les actions. Andrew Burke formulait ainsi l'enjeu : « l'idée, c'est qu'à l'issue d'une expérience marquante, il y aura l'envie de rester créatif ».

Pour l'ensemble de ces programmes, qui de plus en plus associent la danse et les arts plastiques, près de dix musiciens de l'orchestre s'investissent régulièrement. Ils ne le font pas seuls, mais autour d'un musicien qualifié alternativement de *leader* ou d'*animateur*, fonction considérée comme un métier en soi. Les noms de Richard McNicholson et John Stevens sont mentionnés à cette occasion. Dans la plupart des orchestres, seulement quelques musiciens s'engagent. Les orchestres de Liverpool et de Bournemouth déclare Claire Mera-Nelson « font exception puisque 100% des musiciens participent et sont totalement impliqués dans le travail d'éducation musicale ».

Plusieurs solistes de renom mettent en avant l'impératif éducatif. Prenons par exemple la violoniste Nicola Benedetti, née en 1987 élue à 16 ans « Jeune musicienne de l'année » dans le cadre de la compétition organisée par la BBC. A côté des actualités de son site comme la récente invitation à l'orchestre de Paris, elle met en avant son engagement dans le travail éducatif. Le sens qu'elle leur donne est de « susciter la conscience et le goût de la musique chez les jeunes... » et de « promouvoir des pratiques éducatives qui mettent l'accent à la fois sur l'excellence musicale et le développement d'individus satisfaits, engagés et compassants⁴⁹ ». Il s'agit bien d'une approche globale au service de la société, où la musique peut donner une chance de devenir de meilleurs citoyens.

En 2015, le LSO a fêté les 25 ans de « pratique musicale créative » (*creative music making*). Le programme touche 60 000 personnes par an et représente un budget de 1,3 million £ : « l'éducation et la sensibilisation sont une part inextricable de l'ADN du LSO », peut-on lire dans la brochure anniversaire⁵⁰.

Dans les espaces de présentation des activités des organisations culturelles, trois termes sont principalement utilisés : les **actions éducatives** (*education programs*), qui concernent le champ scolaire, les **actions de sensibilisation** avec une dimension sociale et communautaire (*outreach programs*) et les **actions de transmission** avec une dimension d'apprentissage instrumental

⁴⁹Sur le site de la jeune artiste née en 1985, dans l'onglet sur l'éducation : « From the start of her performing career, Nicola has been a passionate and committed campaigner for music and arts in education and she continues to work to raise awareness and appreciation of music amongst young people, leaders, and the general public. Nicola is passionate about promoting music education practices which focus on both musical excellence and on creating content, committed and compassionate individuals. », <http://www.nicolabenedetti.co.uk/education/>

⁵⁰LSO discovery regroupe des propositions variées en fonction des âges, aussi bien pour découvrir que pour pratiquer : les « relaxed performances », les concerts du vendredi midi, les jours de découverte, les jours chantant, les concerts en famille, les concerts pour les moins de 5 ans, les ateliers pour enfants, les groupes de gamelan dans la communauté, les groupes de technologies digitales, le programme de création, le chœur de la communauté, le chœur de découverte.

(*learning programs*)⁵¹. Lorsqu'ils souhaitent regrouper l'ensemble de ces actions sous un vocable unique, c'est en général celui d'éducation qui est employé. On ne trouve quasiment pas d'équivalent du terme français d'intervention. On retrouvera ces questions sémantiques dans les maquettes de formation des écoles supérieures.

Ce qui est frappant pour nous, c'est la façon dont ces trois types d'action sont unis par le même paradigme de la créativité. Certes les acteurs décrivent les différences de contexte des actions, mais n'en font pas un élément de différenciation substantielle. Qu'il s'agisse des enfants des écoles, de publics qui font une première expérience artistique, d'amateurs ou de futurs professionnels, l'essentiel est que puisse se développer la créativité de chacun, créativité fortement reliée dans les récits non seulement au développement personnel, mais aussi à la construction de la citoyenneté.

La façon dont les acteurs désignent le rôle des musiciens dans ces activités extérieures à la scène a son importance. Le terme qui revient sans cesse sous les formes substantive ou verbale, c'est celui d'engagement. Bien loin d'une approche opératoire qui s'attache au contenu des actions, c'est de la position sociale du musicien qu'il s'agit, de la relation qu'il tisse avec les personnes dans leur contexte de vie.

Autour de ces deux notions de créativité et d'engagement semble se constituer une singularité britannique qui s'est dessinée depuis trente ans.

Un nouvel impératif : la diversité et l'égalité

Parfois nommé « diversité et inclusion », le diptyque « diversité et égalité » s'est affirmé plus récemment de manière très volontariste. Il peut être vu comme l'extension et la mise en forme politique de l'engagement envers les communautés qui s'était développé parallèlement à l'engagement dans l'éducation à partir des années 1990. Cette extension conduit également à une nouvelle lecture de la question de la participation.

Il regroupe aussi bien le soutien des femmes que des minorités noires et asiatiques (*Black and asian minority ethnics*, BAME) et l'intégration du handicap⁵². Au-delà des programmes

⁵¹ ABO distingue deux catégories d'action : éducation et communauté (education and community), cf ABO Education programs of BO and organisations, 2005 Fiona Harvey.

⁵² Cf le travail conduit par le British Council dans la champ du handicap et notamment la formalisation des enjeux autour de trois étapes (que l'on repère à la fois dans l'histoire mais aussi souvent encore dans les mentalités) : tout d'abord l'intervention

éducatifs, l'égalité effective dans la reconnaissance de la diversité des femmes, des minorités ethniques ou liées au handicap, s'applique non seulement au champ éducatif, mais aussi à la communauté des artistes professionnels.

Devant être mis en œuvre à l'horizon 2020, la réalisation des objectifs de diversité et d'égalité va conditionner le maintien du financement du ACE. Dans les dossiers qu'ils présentent, les porteurs de projet doivent s'engager à développer l'égalité et la diversité et expliquer comment ils comptent les mettre en œuvre⁵³. Ces objectifs sont ensuite mesurés à travers des enquêtes réalisées par des agences missionnées par l'ACE, ainsi que par les trente personnes chargées de l'évaluation des organisations non lucratives (NPO, Non profit organisations) et des hubs dénommés « Responsables du lien » (*Relationship managers*). Les résultats sont assortis de recommandations quantitatives avec des progressions de taux⁵⁴.

Pour le *London Sinfonietta*, cela se traduit par une politique active de commande à des compositrices et d'invitation de cheffes d'orchestre (Sian Edwards, Suzanna Malkki, Jessica Cottis, Joana Carneiro...) et par la vigilance sur le nombre de femmes dans l'orchestre.

Pour BBC3⁵⁵, cela passe par le repérage et l'accompagnement de jeunes artistes à travers le concours Jeune musicien de l'année (*BBC Young musician of the year*) et le programme Artistes de la nouvelle génération (*New generation artists*), qui leur donne accès à un enregistrement en studio à BBC3, un concert à Wigmore Hall et la possibilité de jouer avec certains orchestres et dans le cadre des Prom's. Cela représente 12 artistes par an, parmi lesquels 3 Français en 2018 au sujet desquels Emma Bloxham fait remarquer qu'ils vont signer chez Warner et échappent à l'industrie musicale française.

Dans ce cadre, la visibilité des jeunes femmes et des musiciens issus des minorités s'accroît. Parmi les jeunes musiciennes, on retrouve la violoniste Nicola Benedetti mais aussi la trompettiste Alison Balsom, formée à la Guildhall school of music and drama, au Royal scottish academy of music and drama et au CNSMDP, la saxophoniste Jess Gillam. En 2016, le jeune violoncelliste Sheku Kanneh-Mason est le premier noir à remporter le prix de Jeune musicien de l'année de la BBC⁵⁶. Il a tenu le top 50 pendant deux semaines avec son album *Inspiration*

pour des motifs de charité ; puis au nom de l'égalité des droits des personnes, enfin par l'intérêt esthétique que représente la participation d'artistes en situation de handicap.

⁵³L'Arts Council dans son programme transversal *Creative people and places* lancé en 2006 donne sa définition de la diversité : « notre définition de la diversité inclut la réponse aux questions de race, ethnicité, foi, handicap, âge, genre, sexualité, désavantage économique ou de classe et toute barrière sociale ou institutionnelle qui empêche les personnes de créer, participer ou apprécier les arts » (« Our definition of diversity encompasses responding to issues around race, ethnicity, faith, disability, age, gender, sexuality, class and economic disadvantage and any social and institutional barriers that prevent people from creating, participating or enjoying the arts »).

⁵⁴Cf National Portfolio 2018-2022, Equality analysis, https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/NPO%202018-22_Equality%20Analysis_FINAL.pdf

⁵⁵Equivalente de France Musique, tandis que « Classic FM » peut être mis en parallèle de Radio classique.

⁵⁶La vidéo du concours de la BBC où il joue le final du 1er concerto de Shostakovitch est disponible sur le lien : <https://www.youtube.com/watch?v=ZnU5Xm17Cts>

chez Decca qui contient l'arrangement d'*Alleluyah* de Leonard Cohen⁵⁷. Il a également joué avec le Chineke !, un orchestre fondé en 2015 par la contrebassiste Chi Chi Nwanoku, d'origine irlandaise et nigérienne⁵⁸, qui enseigne la contrebasse historique à la Royal academy of music et qui a réuni dans cet orchestre de jeunes musiciens noirs et des minorités ethniques. L'invitation qui lui a été faite récemment de jouer lors du mariage du Prince Harry et de Meghan Markle cherche à rallier la cause d'une diversité professionnelle, qui reste attachée au répertoire européen tout en masquant le potentiel de conflictualité de la diversité culturelle.

Cela passe aussi par le développement de voix radiophoniques diverses, venant de toutes les régions. Cela passe enfin plus largement par le développement de la participation des auditeurs comme dans le *Breakfast program* avec de la musique enregistrée, « mais choisie et présentée avec soin, déclare Emma Bloxham, par exemple avec des comparaisons d'interprétation, où les auditeurs sont invités à participer en choisissant une pièce en écho à une autre ». Ce nouveau programme qu'elle qualifie de « plus populiste » vise aussi à lutter contre la baisse de l'audience.

On retrouve ce souci de diversité et d'égalité dans le panorama très riche que forment les compagnies de danse et surtout les compagnies juniors. Comme le pointe la note de synthèse « Apprentissage de la danse : quel lien avec la scène ? » précédemment citée (cf note de bas de page n°27) « La démultiplication des jeunes compagnies tient aussi à une caractéristique du Royaume-Uni : la place qu'y tiennent les communities, terme qui recouvre aussi bien les communautés au sens d'un ensemble de personnes partageant une même origine nationale ou ethnique, les regroupements d'habitants d'un même quartier ou les personnes partageant un trait social commun (l'âge, par exemple, ou l'atteinte par une maladie).

On relève ainsi que parallèlement aux Youth Companies, se sont également créées des Elder ou Senior Companies, certes à un rythme moindre. Par exemple, le Sadler's Wells héberge une telle compagnie depuis 1989 et propose depuis 2014 un Elixir Festival qui permet à certains de ces groupes de se produire ; le Scottish Ballet en a mis une en place en 2015 et on en trouve de nombreuses à travers le pays : la Three Score Dance Company à Brighton, Dance Six-0 à Salisbury, la Green Candle Dance Company (qui accueille aussi des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer) à Londres, par exemple.

La marque communautaire s'exprime évidemment aussi sur le plan des identités par exemple, pour la North London's Tavaziva Male dédiée à la danse contemporaine africaine et réservée aux jeunes hommes ou dans l'Artistry Youth Dance basée également à Londres qui s'adresse aux jeunes de 14 à 25 ans ayant des origines africaines ou caribéennes ou encore dans Javvani, compagnie basée à Derby qui se définit comme une South Asian youth dance company [compagnie de danse sud-asiatique] ».

Le sens des actions évolue : deux glissements notables

⁵⁷<https://www.youtube.com/watch?v=RLd9PcZW5PQ>

⁵⁸Cf la conférence qu'elle donne en 2016 sur la création de l'orchestre « music doesn't discriminate », <https://www.youtube.com/watch?v=nZPioq5dEHs>

L'impératif de la diversité fait bouger les frontières entre les actions et le sens qui leur est accordé. Le premier glissement a consisté à faire passer à l'avant-scène les « outreach programs », si bien que l'éducatif n'est plus le premier critère de légitimation sociale de l'art.

Une plus grande égalité des personnes

Faute de mieux, on transpose en Français le terme « outreach », qui qualifie les actions avec les communautés, par sensibilisation. En réalité le terme « outreach » contient plusieurs acceptions, celle de rayonnement combinée avec une connotation caritative.

Le verbe « to reach out » désigne en effet le mouvement, l'extension qui part de l'établissement culturel ainsi que le fait de tendre la main. Et ce mouvement se traduit souvent par une présence sur site. C'est le cas par exemple pour les interventions des travailleurs sociaux ou médico-sociaux dans le cadre d'« outreach programs ». En réalité les actions musicales ne se déroulent pas toujours hors les murs. Elles ont même parfois leur lieu propre, comme à St Luke's, centre pour l'éducation musicale du LSO ouvert en 2003 dans une ancienne église près du Barbican.

Qu'en est-il alors de ce mouvement vers l'extérieur ? Peut-être la « communauté » est-elle la façon de qualifier la distance ? Que recouvre au juste le terme de « communauté » ? Entend-on par là une dimension régionale, urbaine, de voisinage, ethnique ? Et si on range dans la catégorie des « outreach programs » le travail à l'hôpital ou en prison, que l'on pourrait éventuellement considérer comme des communautés de vie, il est en revanche exclu d'en parler pour l'école qui reste à part en raison de sa mission éducative. Et la polarité bien établie des programmes des organisations culturelles se marque par un diptyque : d'une part les programmes éducatifs destinés à l'école et d'autre part les « outreach programs » où la communauté est constituée comme « autre ».

Ce diptyque trouve aujourd'hui un nouvel équilibre sous le prisme de la diversité, dans un mouvement de valorisation et tout à la fois d'égalisation des personnes incluses sous les vocables « outreach » et « community ». Pour comprendre le déplacement à l'œuvre, le travail sur le handicap mené par le British Council apporte un point d'appui, en montrant trois étapes qui se sont succédées en termes de démarche : dans un premier temps, une perspective charitable ou de solidarité, puis en situant les actions du côté des droits des personnes et, enfin, en considérant la contribution apportée à l'art par les artistes en situation de handicap.

Une définition de la valeur culturelle qui s'élargit

Un autre glissement modifie l'approche de la participation. Dans le mouvement qui lui donne de l'importance par rapport à l'accès qui jusque-là était le mot d'ordre dominant des discours, la participation quitte le seul champ des organisations culturelles pour s'inscrire au cœur du quotidien des personnes. La recherche actuelle en témoigne, à travers une réflexion sur les liens entre participation et valeur culturelle. Sous la direction du sociologue Andrew Miles de Manchester, *Understanding everyday participation* est un projet de grande ampleur, qui réunit les universités de Manchester, Leicester, Exeter, Warwick, Loughborough, Sheffields et Liverpool et est soutenu par le Conseil pour la recherche sur les arts et humanités (*Arts and humanities research council, AHRC*)⁵⁹. Il propose une ré-évaluation radicale des liens entre participation et valeur culturelle : « les modèles orthodoxes de la culture et de l'économie créative sont fondés sur une définition étroite de la participation : celle qui enferme l'engagement dans les institutions traditionnelles comme les musées et les galeries mais néglige les activités plus informelles telles que les festivals communautaires et les passe-temps. Le projet vise à donner une image plus large de la façon dont les gens construisent leur vie à travers la culture et en particulier la façon dont les communautés se constituent et se relient à travers la participation⁶⁰ ».

Dans un contexte économique et politique qui questionne le financement des institutions culturelles, la recherche déploie des moyens significatifs pour apporter sa contribution au débat public, comme elle l'avait fait dans les années 1980.

C'est le cas notamment de la dernière étude produite par Peter Renshaw pour la Guildhall School of music and Drama et le Barbican Center publiée en 2017. Intitulée *Collaboration, mythe ou réalité*, elle constate, à partir d'une soixantaine d'interviews, un hiatus entre, d'une part la conscience que les dynamiques de développement sont plus fortes quand les artistes, les enseignants, les étudiants, les producteurs, les curateurs, les programmeurs coopèrent et sont capables à travers cette coopération d'envisager leur activité sous un nouvel angle et, d'autre part, une réalité marquée par la peur d'aller vers d'autres pratiques et au final de perdre son identité. À l'image du rapprochement entre Barbican et la GSMD entamé il y a dix ans, il s'agit dans cette étude d'inviter les institutions dans leur ensemble à prendre davantage le risque de coopérer et d'imaginer des alternatives nouvelles dans un contexte à nouveau menaçant. Il s'agit également de contribuer au projet de Centre de la musique, avec une optique qui articulerait l'ensemble des institutions, Barbican, GSMD, London Symphony Orchestra, St Luke's, de manière à ce qu'il ne s'agisse pas seulement de la construction d'une nouvelle salle de concert, mais que ce soit l'occasion d'une mise en lumière du potentiel collaboratif de l'ensemble des institutions de ce quartier de Londres, de leur plus grande connectivité.

Le tournant entrepreneurial

⁵⁹Andrew Miles et Lisanne Gibson (2016) Everyday participation and cultural value, *Cultural Trends*, 2016, vol.25, n°3, 151-157.

⁶⁰<http://www.everydayparticipation.org/about/test-showcase-page/> le projet se déroule sur la période 2012-2018.

De nouveaux enjeux sont apparus autour de la notion d'entrepreneuriat, qui font apparaître une tension entre le champ économique et le champ artistique, tension qui reproduit celle entre libéralisme et défense des arts.

Cette tension est plutôt effacée que soulignée. L'idée que l'artiste doit être entrepreneur de sa vie semble assez largement adoptée, sans toutefois être mise en perspective critique. D'une certaine manière ce tournant apparaît comme découlant de la créativité, dont l'entrepreneuriat est la conséquence en termes de gestion de carrière.

Cette évolution est sans doute mue par l'incomparable énergie du pragmatisme britannique, qui cherche avant tout des solutions face aux situations. Mais il présente certains risques. Du fait du mouvement de désengagement de l'Etat d'une part et du fait de l'absence dans le débat public de la position tierce de l'Economie sociale et solidaire. En effet il semble important pour le maintien de la diversité du champ culturel de penser l'entrepreneuriat hors de la seule sphère du profit, ou alors d'adopter une lecture économique élargie de la richesse comme chez Amartya Sen ou Joseph Stiglitz. Dans le contexte actuel, il est possible que ce qui apparaît comme une solution à la crise, en réalité l'amplifie, à défaut de s'y confronter dans le champ politique et d'ouvrir un large débat sur les enjeux dans l'environnement économique libéral de l'entrepreneuriat artistique.

La possibilité d'autres récits ?

Lors des échanges avec certains interlocuteurs, le débat a été entrouvert de l'intérêt qu'il pourrait y avoir à assoir la réflexion sur le rôle de l'artiste dans la société sur d'autres bases.

L'entrée des droits culturels et de la place de l'émotion qui ne sont pas au centre du récit britannique peuvent-ils constituer des horizons juridiques et esthétiques intéressants dans le contexte de fragilisation contemporain ?

***Les droits culturels**

En intégrant la notion de droits culturels dans le droit interne par le biais de la loi Notre en 2015 et de la loi sur la Liberté de création, l'architecture et le patrimoine en 2016, la France a mis en conformité sa législation avec ses engagements juridiques internationaux.

Ces deux lois posent la responsabilité conjointe de l'État et des collectivités dans la définition et la mise en œuvre de la politique culturelle, qui exercent cette responsabilité « dans le respect des droits culturels énoncés par la convention de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 ».

Les droits culturels ne limitent pas la culture au champ des arts, mais abordent le fait culturel de manière globale. En tant que droit humain, les droits culturels impliquent de prendre en considération l'éducation, l'urbanisme, le champ social, le monde du travail... « Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme et, au même titre que les autres droits, sont universels, indissociables et interdépendants⁶¹ ».

Les droits culturels sont un outil pour rééquilibrer le processus dominant de marchandisation de l'art en se fondant sur la diversité et la recherche du commun, afin de limiter la standardisation des « produits » culturels et l'uniformisation des goûts. La reconnaissance du pluralisme culturel aide à faire barrage au communautarisme, en reconnaissant le droit de choisir ses références culturelles tout au long de la vie. Les droits culturels favorisent alors la réduction des assignations identitaires.

Enfin et peut-être avant tout, les droits culturels visent à reconnecter au vivre ensemble les concitoyens « invisibles », non seulement, pour des raisons sociales ou territoriales mais encore pour des raisons d'identité ou de capital culturel. Le développement des « capacités » des personnes par l'expérience culturelle tend à s'opposer à leur désaffiliation vis-à-vis de la citoyenneté.

Cela reformule la mission des établissements culturels, a fortiori celle des établissements de formation comme des lieux qui apportent des ressources au service du développement des capacités des personnes, l'horizon des droits culturels ayant pour but de rendre effective la liberté et l'égalité culturelle des personnes dans la diversité des choix et des trajectoires individuelles.

***Les émotions démocratiques**

Une autre manière d'aborder la fonction de l'art dans l'éducation autrement que sous l'angle de la créativité, est celle des émotions et du rôle que tiennent celles-ci dans l'apprentissage de la démocratie.

La philosophe américaine Martha Nussbaum fait des émotions esthétiques le fondement d'une éducation à la citoyenneté. Et ce pour plusieurs raisons : parce qu'elles laissent poindre une vulnérabilité qui est positive en tant qu'ouverture à tous les possibles, parce qu'elles sont à l'origine de l'empathie qui permet de comprendre ce que ressentent les autres et d'éprouver de l'attachement pour des objets ou des personnes extérieures à nous-mêmes, parce que les arts

⁶¹ Extrait du préambule de l'observation 21 du Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels.

sont un espace d'expérimentation de la vie. Elle prend l'exemple du récit romanesque, qui permet de participer à des vies différentes.

Elle situe les enjeux de l'émotion dans l'espace public : « pour devenir citoyens, nous ne devons pas seulement accumuler des connaissances, nous devons aussi cultiver en nous-mêmes une capacité d'imagination sympathique qui nous permettra de comprendre les motivations et les choix de personnes différentes de nous-mêmes ⁶²».

Interrogé sur ce point, Peter Renshaw a établi un lien entre la passion, la compassion et la pertinence des actions. Nous lui laissons le dernier mot. L'étude en cours sur la formation à la médiation dans l'enseignement supérieur de la musique en France sera l'occasion d'y revenir de façon plus approfondie.

3-L'ampleur de la formation à la médiation

Les usages des mots entre les langues produit inévitablement un certain déphasage. Il s'est agi, d'une part de chercher ce qui pouvait, dans les formations à Londres, s'approcher au plus près du terme de médiation inscrit dans la lettre de mission et en retour de relever en quoi l'approche britannique à la fois recouvre et se distingue des logiques d'intervention artistique à la française.

Après avoir situé les années fondatrices et présenté le contexte dans lequel les musiciens professionnels évoluent aujourd'hui, venons-en à la situation de l'enseignement supérieur de la musique et de la place qu'y occupe la formation à la médiation.

La formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique est installée autour de trois axes :

- *la conscience de la nécessité pour les artistes d'acquérir des compétences en médiation dans la perspective de leur future carrière professionnelle,
- *l'existence de formations architecturées qui combinent des modules obligatoires dès l'entrée en formation, des modules optionnels d'approfondissement et de diplômes spécifiques,
- *la présence d'une recherche très dynamique et une large pratique de l'évaluation.

⁶²Cf Martha Nussbaum, *Cultivating humanity*, Cambridge, 1998, p.85.

Ces différentes formations en danse, tout comme la formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique s'inscrit dans une culture du débat sur les méthodes et le sens des apprentissages.

Dans les établissements supérieurs de la danse, les formations dont les contenus s'approchent de ce que nous nommerions médiation sont inscrits, soit dans le cadre de la formation d'interprète, comme à The Place⁶³, où il existe un module optionnel de 10 semaines dans le Bachelor d'interprète, soit dans le cadre des formations à l'enseignement et de la transmission par la pratique à des publics amateurs. Comme au Trinity Laban⁶⁴ l'offre de formation concerne principalement des danseurs faisant le choix d'un diplôme professionnel d'enseignement. Deux propositions s'offrent ici aux artistes :

-un diplôme professionnel d'enseignement de niveau licence ne bénéficiant pas de validation universitaire : Dance Teaching and Learning (D.T.A.L) qui s'articule autour de l'enseignement de la danse sans mention de disciplines ou d'esthétiques et permet d'enseigner dans tous les contextes (enseignement privé, pré-professionnel, amateur, publics empêchés...)⁶⁵,

-un diplôme professionnel post-graduate dit « Community Dance », dont les contenus d'enseignement sont plus spécifiquement orientés vers la pratique amateur, les projets participatifs et les publics diversifiés⁶⁶.

La danse imagine la médiation comme une autre forme d'enseignement ou de transmission, dont les modes et les contenus se modifieraient en fonction des publics et des projets menés. Toutefois, comme le souligne Veronica Jobbins⁶⁷ au Trinity Laban, « un enseignant est avant tout un artiste et c'est ce que nous développons en lui autant que faire se peut »

Le contexte budgétaire affecte aussi les conservatoires dont les ressources proviennent pour l'essentiel des droits d'inscription et des fonds privés, ce qui les met, comme les orchestres, en situation de forte concurrence. Le concours de l'Etat reste faible, centré sur la diversité des profils des étudiants, et les collectivités n'interviennent qu'au projet.

⁶³ Situé au cœur de Londres, *The Place* est un lieu emblématique pour le développement de la danse contemporaine. Il héberge la London Contemporary Dance School (conservatoire proposant des cursus universitaires undergraduate, post-graduate et de recherche en danse contemporaine ainsi qu'un C.A.T, center for advanced training, ouvert aux adolescents entre 11 et 18 ans souhaitant accéder à une pratique soutenue). C'est aussi le lieu de résidence de la *Richard Alston Dance Company*. *The Place* possède également un théâtre de 288 places.

⁶⁴Le *Trinity Laban Dance* se définit comme un centre de formation de danseurs professionnels et de praticiens en danse. Il dépend du *Trinity college London* et forme avec le département musique le *Trinity Laban conservatoire of music and dance*. Il propose également des cursus universitaires undergraduate, post-graduate et de recherche en danse.

⁶⁵ La préparation à ce diplôme montre une grande souplesse, tant dans la durée du cursus (1 ou 2 ans, voire plus) que dans la validation des modules (6 dont 4 au minimum).

⁶⁶ Ces deux diplômes, qui sont des diplômes d'établissement, sont en quête d'une reconnaissance plus globale universitaire.

⁶⁷Veronica Jobbins est directrice du département des apprentissages et de l'éducation artistique en danse (Head of Learning and Participation Dance) au *Trinity Laban*.

La danse connaît les mêmes affres et les masters sont, pour les mêmes raisons, modulables : on peut opter pour des formations réduites (4 unités d'enseignement au lieu des 6 prévues pour l'obtention du DTAL du Trinity Laban par exemple). Il est également possible de valider certains modules dans le cadre de la formation continue.

Par commodité, nous désignerons le Royal College of music et la Guildhall School of music and drama par leurs acronymes respectifs RCM et GHSMD et Trinity Laban Conservatoire of music and dance par Trinity⁶⁸.

Les axes de la formation à la médiation dans les conservatoires londoniens

***Développement professionnel et engagement social**

Malgré une situation hétérogène du côté des enseignants qui, pour certains, découragent leurs élèves à suivre les formations à la médiation, l'ensemble des écoles supérieures, indépendamment de leur histoire ou des variations dans les valeurs qu'elles revendiquent, l'ont rendue obligatoire. Acquérir des compétences dans ce domaine est une obligation qui s'inscrit dans le cadre du développement professionnel du musicien.

Ce n'est pas le cas dans le développement professionnel du danseur interprète : le module dédié à l'enseignement du Bachelor d'interprète à The Place est facultatif. Au Trinity Laban les formations à l'enseignement / la médiation sont proposées à des artistes souhaitant transmettre la danse ou à des professeurs de danse en activité souhaitant élargir leurs compétences.

Les intitulés varient peu selon les établissements : Le Royal College of music parle de *Professional portfolio*, là où Trinity parle du développement de l'artiste, la GSMD de *Professional studies* ou de *Workshop skills*.

⁶⁸ Ces établissements figurent en très bonne place sur le QS (Quacquarelli Symonds) World University Rankings - Performing Arts : en 2016 le RCM est en 2^e position, la GSMD en 9^e position et Trinity en 48^e position (du fait d'un des facteurs entrant dans le calcul de l'indicateur qui est faible, le « employer reputation », tandis que la réputation académique est beaucoup plus élevée).

C'est sur la définition de la profession que se marquent des différences. Tous revendiquent l'excellence mais certains affichent la fonction sociale du musicien, déclinée pour Trinity en quatre volets « l'artiste citoyen, éducateur, entrepreneur et innovateur » quand d'autres la taisent.

Les positions oscillent entre la nécessité d'une diversification des compétences pour une meilleure employabilité et une nécessité non seulement sociale mais aussi artistique, avec l'idée que le travail avec les publics nourrit la créativité de l'artiste.

***L'entrepreneuriat artistique**

Trinity pose clairement l'ambition de former des artistes comme entrepreneurs. On y parle d'identité professionnelle comme une marque et les étudiants sont préparés à réaliser des business-plans, des marketing-plans. Partant de l'idée que les musiciens n'auront pas de poste fixe, il s'agit pour les étudiants d'apprendre à saisir les opportunités que présente le monde dans lequel ils vont évoluer. D'où la notion connexe à celle d'entreprise qui est celle d'innovation, le musicien comme innovateur.

La formation à la GHSMD prépare les étudiants à « un schéma de développement professionnel cohérent, flexible et soutenable pour le XXI^e siècle ». Bien sûr cette ambition de la formation n'a pas éclipsé l'interrogation sur le rôle du musicien dans la société, qui est au cœur du projet du département de la GHSMD, mais le modèle de l'entreprise a gagné du terrain⁶⁹.

Les formations supérieures en danse, qu'elles concernent les interprètes ou les futurs enseignants ou médiateurs, semblent peu impactées par ces questions.

En Angleterre comme en France il n'existe pas à proprement parler d'industrie de la danse comme il existe une industrie de la musique.

On peut toutefois noter l'existence de deux formations universitaires orientées vers les questions touchant à l'entrepreneuriat. La première est intitulée « MA Dance and creative enterprise » à la Northern School of Contemporary Dance de Leeds, s'adresse à des artistes ou des diplômés du premier cycle de l'enseignement supérieur qui souhaitent devenir artistes indépendants ou producteurs⁷⁰. La seconde, dispensée à l'University of Bath Spa, s'intitule « MA Dance » et son programme cible en même temps la dimension d'artiste et d'entrepreneur;

⁶⁹Cf Sean Gregory et Peter Renshaw, *Creative learning across the Barbican-Guidhall Campus: a new paradigm for engaging in the arts*, 2013, p.3.

⁷⁰ « Le programme (1 an à temps plein, 2 ans à temps partiel) explore les principes et théories de l'art en relation étroite avec les problématiques de management, recherche de fonds, promotion et marketing, (y compris sur le plan des nouvelles technologies) ainsi que de réception par le public. », cf « Apprentissage de la danse : quel lien avec la scène », septembre 2018, d'Agnès Bretel et Philippe Le Moal, dans le cadre de la mission diagnostic du sur le DNSP de danseur en cours.

accordant une place importante aux problématiques de site, de partenariats, d'utilisation des images filmées et des écrans⁷¹.

L'interrogation la plus largement partagée porte sur le rôle du danseur dans la société. En Angleterre on en trouve trace dans les contenus des formations supérieures et elle prend sa source dès la formation initiale. Les jeunes danseurs sont en effet incités très tôt à décider de leur parcours, à composer leur formation, voire à expérimenter différents rôles, interprète, chorégraphe, ou répétiteur, coach, enseignant...médiateur ?

En France, où ce questionnement existe également au sein des cursus de formation supérieure, c'est tout l'enjeu du projet de plan « À pleine danse » conçu par Philippe Le Moal et porté collectivement par le collège danse de l'inspection de la direction générale de la création artistique du ministère de la culture : que tous les acteurs de la communauté de la danse trouvent leur place dans la société au service de leur art, expérimentent concomitamment ou consécutivement les différents rôles que la danse leur offre.

***Des formations architecturées**

On observe l'existence de formations architecturées qui combinent des **modules obligatoires** dès l'entrée en formation, des **modules optionnels d'approfondissement** et des **diplômes spécifiques**. La proposition de chaque établissement figure dans le tableau ci-joint, qui présente les éléments de cursus proposés au RCM, à Trinity et à la GHSMD. Ce tableau a été réalisé à partir des entretiens, des documents qui nous ont été remis et des informations disponibles sur le site des établissements.

Une formation à la médiation globale et inclusive : les modules obligatoires du *Bachelor*

Dans les trois établissements londoniens visités, il s'agit de modules obligatoires du *Bachelor* des musiciens.

*Concernant les contenus, on y trouve aussi bien la connaissance des publics et du contexte professionnel, l'initiation à la pédagogie que des considérations sur la santé ou la communication. Cette approche ne sépare pas l'acquisition de compétences pour conduire un projet d'enseignement ou de sensibilisation à l'école de la réflexion sur la conduite de la carrière.

À la différence de l'approche française où les modules aspects « pratiques » du métier sont souvent centrés sur la dimension opératoire des outils, et priorisés par rapport à une réflexion « théorique », en Angleterre la dichotomie théorie/pratique n'est pas présente. Dans les établissements londoniens, les modules nouent outils et élaboration du sens, ou dit autrement,

⁷¹« Parmi les modules, l'un propose une réalisation pratique en lien avec un film, l'autre en dehors de l'espace de la salle de spectacle. Cette formation a un coût de 7200 £. », Cf Ibidem.

associent l'acquisition et la critique des outils dans la dynamique d'élaboration de la position professionnelle du musicien avec une affirmation plus ou moins marquée de son rôle social.

*Concernant la forme des enseignements, elle combine transmission par les professeurs ou par des experts extérieurs aussi bien que les expérimentations collaboratives avec et sous le regard des aînés. Elle alterne ateliers et séminaires, analyse de vidéos et conception de projets.

*Concernant la conception didactique, deux principes sont au cœur de cette architecture : la progression et la réflexivité. Les contextes sont principalement l'école et les communautés. L'observation prend plusieurs formes : des ateliers entre pairs permettent de s'observer réciproquement et de faire au sein des classes l'expérience de différentes situations, et aussi des observations *in situ* ou enregistrées d'actions de médiation conduites par des professionnels. La conduite d'un projet encadré par un enseignant ou un professionnel est le plus souvent le préalable à la conduite en autonomie par l'étudiant.

Dans ces différentes étapes, la dimension réflexive porte non seulement sur l'analyse pragmatique des situations observées ou conduites, mais aussi s'appuie sur des réflexions plus larges convoquant lectures, séminaires. Différentes formes de retour écrit sont aménagées.

Les formations à l'enseignement de la danse, distinctes de celles des interprètes, s'adressent en priorité à des artistes qui envisagent une activité d'enseignant ou médiateur : comme pour les musiciens se formant à la médiation, le lien entre théorie et pratique est constant, l'autonomie des futurs enseignants est mise en avant, les formations sont construites avec les mêmes objectifs. La différence majeure se situe dans le fait que les cursus de formation supérieure des danseurs interprètes ne prennent pas en compte la dimension de transmission comme c'est le cas pour les musiciens. Il n'y a pas, pour les futurs danseurs interprètes, d'obligation de suivre des modules de formation à l'enseignement.

À The Place, les futurs interprètes danseurs ayant choisi le module enseignement (facultatif) sont très rapidement amenés à conduire des actions de sensibilisation avec des publics amateurs ou néophytes, sous le regard d'un professeur : ils ont alors le statut d'« assistant teacher ».

Tandis que le RCM commence par la connaissance des concepts fondamentaux qui sont ensuite appliqués à différents contextes, il est intéressant de noter que la première étape à Trinity consiste à « apprendre à apprendre ».

Le poids des crédits d'enseignement est bien sûr un autre moyen de mesurer l'importance que chaque établissement accorde à ces modules. Concernant les modules obligatoires, une fois comparé à l'aune des ECTS, c'est Trinity qui accorde le poids le plus important à la formation à la médiation, avec 40 ECTS contre 30 à la GHSMD et 15 au RCM. Outre les modules obligatoires ou optionnels, les étudiants sont incités à s'engager dans des actions en parallèle de leur cursus afin de colorer différemment leur parcours. Ils sont accompagnés dans ces démarches par l'équipe pédagogique.

Si les Britanniques ont maintenu un cursus de quatre ans pour le *Bachelor* - à la différence des trois années de la licence dans le processus de Bologne - pour le Master, il se déroule le plus souvent en deux ans et est parfois concentré sur douze mois, notamment en danse. On note que là où le *Bachelor* correspond dans la plupart des cas à une formation générale aussi large que possible, le Master s'en démarque par une démarche qui repose sur les choix d'orientation que font les étudiants.

	Royal College of Music	Trinity Laban Conservatoire of music and dance	Guidhall School of music and Drama
Undergraduate	Filière interprète ou compositeur	L'artiste en développement Rattaché au département <i>Learning participation</i>	Rattaché au département <i>Creative learning</i>
Année 1	<i>Professional portfolio</i> (10 credits) ⁷²), obligatoire (L4 ⁷³)	L'artiste comme citoyen (10 ECTS), obligatoire -séminaires et présentations : connaissance des communautés (publics et participants) -ateliers avec des pairs -festival « Colab » évaluation écrite et pratique	Obligatoire pour tous les étudiants: <i>Professional studies</i> 1 (année 1, 10 crédits ⁷⁴) et <i>Professional studies</i> 2 (année 4, 20 crédits) santé et bien-être, compétences de communication, étude des différents contextes professionnels et des compétences requises, développer une attitude entrepreneuriale ; reconnaître et comprendre le rôle des « arts animateurs » ; séminaires, observation et analyse de la pédagogie des enseignants + projet indépendant <i>Workshop skills</i> 1 (10 crédits) et 2 (20 crédits)
Année 2	- <i>Professional portfolio</i> (20 credits), obligatoire (L5) -Dip optionnel en partenariat avec l'ABRSM ⁷⁵ teaching focus sur l'éducation, travail avec un expert : atelier de composition, analyse de vidéos et de la place du « mentor »	L'artiste comme éducateur (10 ECTS), obligatoire dans les écoles et les communautés -séminaires et présentations -stage ou projet -festival « Colab » évaluation : rapport de stage ou mémoire sur le projet	
Année 3	Année 3 ou 4, optionnel - <i>Education and teaching</i> (L5) : beaucoup d'analyse de pratique et au 2 ^e semestre, les étudiants font 1 stage de 5 semaines et 1 séquence de 3 ateliers -Instrumental and vocal teaching (L6) - <i>Creative education</i> (L6) : beaucoup d'analyse de pratique et au 2 ^e semestre, les étudiants font 1 stage de 5 semaines et 1 séquence de 3 ateliers	L'artiste comme entrepreneur (10 ECTS), obligatoire -business plan et plan marketing -festival « Colab »	expérience de participation à un projet avec les rôles combinés de compositeur, interprète, enseignant et « leader » ; le volet 2 met les étudiants en situation dans au moins 2 contextes différents
Année 4		L'artiste comme innovateur (10 ECTS), obligatoire -le projet de l'étudiant -festival « Colab »	
Graduate			
Année 1	Année 1 ou 2, optionnel - <i>Personal teaching portfolio</i> (L7), vidéo	Master « éducation musicale et interprétation » ; 1 an à temps plein ou 2 à temps partiel	Au sein du Master d'interprétation,

⁷² Comme dans beaucoup d'établissements britanniques, au RCM, 2 crédits = 1 ECTS et une année compte un total de 120 crédits.

⁷³ L pour "Level" est établi dans le cadre du Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ) ; au RCM, il désigne un niveau minimum pour une année donnée : année 1 = L4, année 2 = L5, année 3 = L6, l'année 4 étant celle du diplôme n'a pas de niveau spécifique. Il permet pour une année donnée de présenter des modules de niveau supérieur qui pourront être crédités dans le compte de l'année en cours, sans attendre l'année suivante, ce qui permet d'assouplir les parcours.

⁷⁴ À la GHSM, comme au RCM, une année complète compte 120 crédits.

⁷⁵ Diplôme de l'Association of British Royal Schools of music

	- <i>The conductor as educator</i> (L7), pratique de direction de projet dans un contexte éducatif		*enseignement obligatoire : <i>Professional practice</i> 1 et 2 : (année 1, 20 ECTS, année 2, 40 ECTS) encourager l'engagement dans l'enseignement mutuel avec les collègues et les participants du projet *enseignement optionnel : <i>Collaborative Practice in Education Contexts</i> (10 ou 20 ECTS)
Année 2			Certificat de <i>Leadership</i> (90 ECTS) au moins 1 projet doit être réalisé en dehors de l'école au moins 1 projet doit inclure l'élève comme praticien + formation dispensée instrumentale, vocale et composition Master de <i>Leadership</i> (120 + 150 ECTS) -avoir réalisé une synthèse entre idées créatives, conscience critique et compétences techniques et personnelles -réaliser un portfolio de 3 événements en tant que <i>leader</i>, interprète et créateur/collaborateur. Comprend aussi les modules <i>Professional practice</i> 1 et 2 (20 et 40 ECTS) avec projets et résidences
			BA (Hons), <i>Performance and creative enterprise</i> , délivré avec le Barbican à destination des artistes qui souhaitent travailler dans l'industrie des arts (pluri-disciplinaire).
Formation continue	<i>Master of education</i> 1 an à plein temps ou à temps partiel (entre 2 et 4 ans) : pour les musiciens qui effectuent un travail éducatif, depuis l'enseignement en conservatoire jusqu'au travail dans les communautés	Formation continue à temps partiel Master « Le musicien enseignant » : pour les situations d'enseignement et de participation	
Filières spécifiques		PGCE (<i>Postgraduate certificate in education</i>) en partenariat avec l'Université de Greenwich	Thérapie musicale : -Licence : introduction à la thérapie musicale (10 ECTS, en année 3 ou 4) : - <i>Master of Arts</i> en Thérapie musicale
		Certificat « La pratique de la musique » en lien avec l'université libre par cours en ligne, à destination des adultes qui souhaitent développer leurs compétences	

Recherche	Centre pour la science de la performance Partenariat avec le Collège impérial de Londres voisin dans une logique d'inter-disciplinarité où le terme de performance est pris dans son acception la plus large. Ex de projets sur la santé et le bien-être : 2013-15 : pratiquer la musique pour la santé mentale 2015-17 : music et maternité 2015-18 : l'art pour les âges		Recherche en composition, interprétation et leadership
-----------	--	--	--

Spécialisation au niveau du master

C'est le moment où les étudiants en formation initiale peuvent opter pour un approfondissement en « enseignement, éducation musicale, pratiques collaboratives ». Au Royal College of music 40% des étudiants font le choix de cette option (72% d'entre eux enseignent déjà).

C'est aussi le moment de la spécialisation avec des certifications ou des masters spécifiques. Les modules optionnels et les Masters spécialisés sont le plus souvent ouverts à l'extérieur dans une logique de formation continue et en y associant parfois des artistes venant d'autres disciplines. Les masters proposés dans le champ éducatif couvrent l'enseignement dans un conservatoire supérieur⁷⁶ comme le travail à l'école ou avec les communautés en fonction du projet de l'étudiant⁷⁷, mais aussi la thérapie musicale ou la conduite de projet (nous reviendrons sur l'acception de la notion de *leadership* par nos interlocuteurs)⁷⁸.

Quelques caractéristiques des établissements

Au RCM, les enseignements théoriques sont centrés sur le behaviorisme, le constructivisme, la sociologie et la pédagogie envisagés du point de vue de la théorie de l'activité issue des travaux de psychologues soviétiques du début du XX^e siècle. Parmi les sujets soumis à réflexion, la différence entre *syllabus* et *curriculum*, qui se traduisent en Français par le même terme de « programme », mais dont la distinction importante aux yeux de nos interlocuteurs permet de qualifier le syllabus comme une série de sujets distincts, tandis que le curriculum adopte un point de vue élargi et global qui est celui de l'ensemble des compétences transmises à l'étudiant.

A Trinity, le programme de développement professionnel (*professional development programs*) est rattaché au département « Participation aux études » (*Learning participation*). À côté des connaissances et des compétences à acquérir, Trinity met l'accent sur les valeurs et attitudes⁷⁹. Les références théoriques très ouvertes, mettent au travail les représentations culturelles du lien

⁷⁶Parmi les 11 conservatoires du Royaume-Uni, 9 enseignent la musique : GSMD, Leeds College of music, Royal Academy of Music, Royal Birmingham Conservatoire, Royal College of music, Royal Conservatoire of Scotland, Royal Northern College of Music, Royal Welsh College of music and drama, Trinity Laban Conservatoire.

⁷⁷Au RCM, il est organisé en périodes intensives de 4 jours qui comportent des modules théoriques, un *portfolio* personnel, des méthodes de recherche et de la pratique.

⁷⁸cf Le Royal Birmingham Conservatoire aborde la pédagogie de manière spécifique. Dans le cadre du *Bachelor* de musicien, il y a pour les étudiants l'obligation en année 2 d'un module « community engagement » et en année 3 d'un module « pedagogy ». Sans attendre le master, il propose un approfondissement en année 4, soit en « further pedagogy » soit en « further community ». On retrouve cette différenciation au niveau du Master dans les 3 possibilités offertes : « teaching matter », « instrumental/vocal teaching placement (stage) » ou « music, community and well-being ».

⁷⁹Dès la première année, les étudiants apprennent une musique qu'ils ne connaissent pas (par exemple les percussions africaines). Trois groupes de valeurs sont au travail : la conscience de la diversité des communautés en tant qu'auditeur ou participant à des activités musicales ; l'approche coopérative et intelligible de l'apprentissage en groupe ; la responsabilité personnelle (organisation, fiabilité, préparation...).

entre l'artiste et la société et les enjeux sociaux et politiques de l'éducation et de la création. On trouve dans les dossiers proposés aux étudiants des écrits de l'écologiste Satish Kumar, de Gert Biesta, Ken Robinson, Christopher Small et Raymond Murray Shaeffer⁸⁰. Quant à la méthode, le terme SCAMPER fait figure de mot d'ordre. Il signifie galoper et son acronyme se décompose en : Substituer, Combiner, Adapter, Modifier, Passer à un autre agencement, Eliminer, Retourner. Enfin, le festival « Colab » créé en 2011, obligatoire pour tous, met l'accent sur les processus expérimentaux collaboratifs⁸¹.

L'approche à la GHSMMD est transversale. L'école a créé en 2009 le département « creative learning », mais questionne depuis 25 ans les structures et méthodes pédagogiques traditionnelles depuis les dispositifs d'apprentissage non formels et informels. La mise en place en 2002 du programme *Connect* sous la conduite de Sean Gregory est une étape importante. *Connect* a associé 750 enfants la première année, dans une exploration de différentes formes d'apprentissage qui combinaient le développement de compétences techniques avec des processus créatifs. En parallèle, il a institué la première formation de *leader* en apprentissage pour des musiciens prêts à utiliser plusieurs langages musicaux dans des cadres communautaires variés. La démarche consistait à créer les conditions d'interactions musicales créatives plutôt qu'à transmettre des techniques et des répertoires. L'enjeu étant de développer le sentiment d'appropriation collective. L'agenda politique était favorable avec le gouvernement de Tony Blair et la rénovation des quartiers est de Londres pour les Jeux Olympiques.

Les missions du département commun à l'école et au Barbican Center sont ainsi déclinées : « innovation, learning and research ». Elles s'organisent et se pensent depuis une logique fondamentale de collaboration, non seulement entre l'école et le Barbican Center, mais aussi entre les arts, entre les cultures, entre les secteurs d'activité. Parmi les références théoriques, se trouve le pragmatisme américain de John Dewey, mais aussi l'approche holistique de Carl Rogers et bien sûr le savoir tacite de Michel Polanyi. Graham Jeffery⁸², moins connu en France,

⁸⁰L'écologiste anglais d'origine indienne, Satish Kumar, fondateur du journal *Résurgences* qui oppose l'approche européenne de l'art centrée depuis la Renaissance sur l'ego individuel avec l'approche indienne où l'art vient de la communauté et considère qu'en contre-partie de ces grandes œuvres d'art, la société a dû payer un prix très/trop élevé. L'écrit de Biesta « Au-delà de l'apprentissage, l'éducation démocratique pour un futur humain », qui conteste l'idée d'une émancipation individuelle sans émancipation sociétale. Ken Robinson, qui met l'accent sur un meilleur usage de nos ressources pour notre bien-être et la santé de notre communauté. Il regrette que l'éducation ne permette pas toujours à chacun de découvrir ses talents et en appelle à des enseignants créatifs. Le musicien néo-zélandais Christopher Small, qui observe la place dominante de la notion de production dans la musique et dans l'éducation et s'inquiète de la pression croissante de la standardisation et invite à porter l'attention sur les processus. Et enfin, Raymond Murray Shaeffer, dans son ouvrage *L'oreille pensante*, qui se démarque des idées reçues : l'éducation n'est pas assimilable à des informations et pas davantage à une prophétie utile pour le présent ou le futur. Pour interpréter la musique, il faut s'engager dans une reconstruction du passé qui implique de créer.

⁸¹*Colab* est conçu comme un incubateur créatif qui peut conduire à des projets durables. 2 semaines sont réservées pour un apprentissage immersif créatif dans un travail qui croise les départements et les niveaux, des pairs en danse et des étudiants venant de l'étranger. Un thème commun est choisi, en 2018 « home ». À chaque projet est attribué un « mentor », qui doit identifier, articuler et faire la preuve des compétences et processus requis pour le projet, faciliter la prise de risque et considérer le potentiel d'échec comme faisant partie du processus créatif.

⁸²Chercheur de l'Université de West-Scotland, Graham Jeffery a une très riche bibliographie, <http://westscotland.academia.edu/GrahamJeffery>

est une source contemporaine très riche et a travaillé sur les partenariats créatifs⁸³. Et Peter Renshaw continue de publier d'importants ouvrages⁸⁴.

La présence d'une recherche très dynamique et une large pratique de l'évaluation

Bien plus tôt qu'en France, les établissements ont développé une recherche innovante, dans le cursus des étudiants ou dans des formes plus organisées du monde professionnel de la recherche. Parmi les thèmes mis au travail on peut relever le bien-être et la santé, l'écologie du monde artistique et les enjeux politiques et sociaux de la participation. La recherche se nourrit aussi des débats professionnels, comme ceux qui se tiennent régulièrement au sein d'ABO, qui ont porté en 2017 sur la disruption et en 2018 sur la collaboration⁸⁵. Enfin l'Angleterre a une forte culture de l'étude et de l'évaluation, qui prend des formes innovantes et dont la particularité est d'être présente dans le débat citoyen, davantage sans doute qu'en France.

La conception de la recherche à Trinity, en musique comme en danse, et à GHSMD n'est pas extérieure au cursus des étudiants, elle est au cœur de la transmission et des travaux réalisés par les étudiants. C'est une recherche ouverte, depuis l'expérience du musicien dans sa pratique artistique et dans sa fonction sociale, plutôt qu'une production de savoirs sur un mode académique. L'objectif de cette recherche est d'être directement investie dans le projet du musicien, d'en être en quelque sorte le moteur.

Hébergé au RCM, le *Center for performance sciences* s'appuie sur un partenariat avec son voisin *Imperial college London*. Le lien se fait entre le développement professionnel du musicien, son bien-être et sa santé. La recherche en cours interroge ce que seraient des conservatoires en bonne santé. L'orientation des travaux est celle de la psychologie cognitive⁸⁶.

À *King's college London*, le département culture, médias et industries culturelles développe une importante recherche sur les enjeux politiques de l'art. L'approche globale sur la nature

⁸³Sean Gregory qui dirige le département déclare que, dans la réflexion, la notion de « milieu créatif » de Graham Jeffery est un fil d'or. Il poursuit : « La culture n'est pas seulement une activité imaginative (originalité et valeur) mais aussi un espace d'expérience. Peter Renshaw a montré qu'une culture qui respecte le dialogue et partage une réflexion critique encourage les processus d'interconnexion ». Parmi les références théoriques, John Dewey dans *Democracy and education* (1916), mais on trouve Carl Rogers, pour qui l'expérience est le fondement de l'apprentissage ; ou encore Michel Polanyi pour qui dans la réflexion sur le savoir tacite, avec l'idée que le développement de toute forme de savoir est indissociable d'expériences subjectives et de « connaissances personnelles » ; cette connaissance demeure, pour une large part implicite, inarticulée, non verbale : elle se transmet notamment dans les situations de tutorat.

⁸⁴Cf Peter Renshaw, *Collaboration, myth or reality, in the eyes of Barbican and Guildhall school* en 2017 et *Lifelong learning for musicians : the place of mentoring*, Lambert academic publishing, 2017.

⁸⁵Il existe également des réunions régulières des responsables dans les orchestres des actions éducatives et de sensibilisation, à un rythme d'environ deux fois par an organisées par ABO.

⁸⁶Cf biblio Aaron Williamon et Rosie Perkins (2012).

écologique du système des arts, de la créativité et des industries culturelles s'inscrit à l'opposé des démarches concurrentielles, qui débouchent sur un jeu à somme nulle avec gagnants et perdants. Après le projet « Vers la démocratie culturelle » (*Towards cultural democracy*) qui interrogeait les politiques publiques en direction des arts, dans une approche de la culture depuis les pratiques, proche de celle des droits culturels⁸⁷, le projet en cours cherche à comprendre la manière dont la culture, entendue au sens large, est transmise en s'intéressant notamment aux mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage qu'ont les jeunes de la culture. Pour favoriser le développement de la participation quotidienne, il s'agit de s'interroger sur ce que cela signifie pour les individus d'avoir ou pas des opportunités en art. Deux notions sont mises au travail : la reprise de la notion de capacités individuelles élargie à celle de capacités culturelles d'une part, la réflexion autour d'une éthique de « l'attention », du « soin » (*care*⁸⁸) au cœur des besoins culturels, qui croise celle de l'épanouissement et de la solidarité d'autre part. La combinaison de l'approche des capacités et de l'attention renouvelle la manière de travailler la réduction des inégalités dont la culture est une des composantes : une citoyenneté créative (*creative citizenship*) ne peut se développer sans la conscience que la plus ou moins grande capacité d'autonomie de l'individu est prise dans la structure des inégalités.

Dans une veine assez proche, la fondation Gulbenkian a lancé une enquête sur le rôle civique des établissements culturels. « Cette enquête cherche à développer la conscience du rôle civique joué par les établissements culturels au plan national et dans leurs communautés. À travers la recherche et la consultation, nous voulons développer la compréhension de ce qui constitue les pratiques de demain et créer un mouvement d'organisations qui s'engagent à le démontrer⁸⁹ ». Sean Gregory de GSMD fait partie du panel de conseillers de cette enquête.

Ces thématiques se retrouvent dans les pratiques d'évaluation. On note, à côté de l'évaluation politique du Parlement, avec par exemple la désignation d'une commission d'enquête sur l'impact social de la participation dans le champ de la culture et du sport en 2018, le développement de pratiques innovantes en direction de l'auto-évaluation et de l'évaluation participative.

L'ACE a mis au point un kit d'auto-évaluation, disponible en ligne. Un travail parallèle a été conduit en France. L'élaboration d'indicateurs pour les conventions pluri-annuelles d'objectifs (CPO), au départ centré sur le réseau des scènes nationales a été élargi à tous les autres labels. L'évaluation des CPO prévoit une première étape d'auto-évaluation par la structure.

⁸⁷ Ce travail a été publié en 2017, avec comme sous-titre « promouvoir les capacités de tous ». L'enseignant de King's College, Nick Wilson est un des auteurs.

⁸⁸ La référence est celle de Joan Claire Tronto, professeure de théorie politique à l'université de New York, qui le définit sous 3 angles : « to care about » : être attentif, « to care for » : prendre la responsabilité de faire quelque chose pour quelqu'un, « care giving » ; acquérir des compétences pour apporter l'accompagnement le plus approprié, faire preuve de capacité à « être en réponse » vis à vis de quelqu'un. Cf *Un monde vulnérable, pour une politique du « care »* paru en 1993, traduction française aux éditions de la découverte, 2009. L'objet de ce livre est de déplacer les valeurs du *care* – prévenance, responsabilité, attention éducative, compassion, attention aux besoins des autres, hors de la sphère des femmes à laquelle elles sont traditionnellement pour les introduire dans le champ public et en faire la base politique d'un nouvel idéal d'une société « bonne ».

⁸⁹ <http://civicroleartsinquiry.gulbenkian.org.uk/>; La fondation Gulbenkian est membre de *Cultural learning alliance* qui défend le droit à la culture de chaque enfant.

Du côté des acteurs, pour ce qui concerne les orchestres, on peut citer trois travaux. La réalisation d'un manuel d'évaluation des actions éducatives réalisé en 2009 à destination des orchestres⁹⁰. C'est le même esprit que le kit méthodologique commandé par la DGCA en 2017 à l'agence GECE, mais cela va au-delà de la connaissance des publics et propose une méthodologie d'évaluation pour l'ensemble des actions de médiation. L'étude commandée par l'Orchestre de Liverpool à propos de l'expérience *Harmony* à Susanne Burns et Michael Galbraith, psychologue et altiste, et publiée en 2016, dont l'intérêt réside dans l'importance qu'elle accorde à la participation des parents⁹¹. Enfin la méthode mise au point par l'Orchestre Philharmonia pour évaluer le projet *i-orchestre* avec les communautés, pour sa dimension participative⁹².

Indépendamment des initiatives prises par tel ou tel orchestre, l'ACE fixe une évaluation obligatoire pour les projets de plus de 15 000 livres. Pour ce faire, 30 « officers » pour l'Angleterre (10 à Londres) et agences font des rapports sur la fréquentation et les activités éducatives.

Une culture du débat

La formation à la médiation s'inscrit dans une culture du débat qui porte sur les méthodes et le sens des apprentissages. Les variantes sémantiques témoignent de tensions entre établissements qui sont à la fois des marqueurs idéologiques –entre académisme et modernisme – et des moyens d'offrir des visages différenciés dans le contexte fortement concurrentiel qui est le leur. Les débats qui en résultent sont visibles entre eux mais aussi au sein des cours, où ils sont vus comme l'occasion pour les étudiants de clarifier leur position et le sens qu'ils veulent donner à leurs actions.

Dans l'interlocution avec les différentes personnes rencontrées sont apparus quelques motifs autour desquels s'anime le débat.

⁹⁰ Annabel Jackson, *Make the Difference: Evaluating Education Projects*, ABO, 2009. Ce guide propose une série de principes et de pratiques pour aider les orchestres à réaliser des évaluations qui portent plus de sens et soient plus utiles, est-il affiché sur le site d'ABO.

⁹¹ La définition des critères d'évaluation en témoigne : impact sur les enfants, sur les familles, sur les écoles, sur un secteur plus large. Elle met en lumière la façon dont la participation des parents a été encouragée : jouer dans le foyer quand les parents accompagnent les enfants à l'école maternelle, assister à des concerts et des partages, des sessions musicales destinées aux parents, l'accueil des parents lors des sessions pour les enfants, l'invitation des parents à entrer dans la salle de musique à l'école maternelle, fournir les paroles des chansons... Les conclusions relèvent que l'engagement des familles a été un axe clé de la politique de l'orchestre et que au bout d'un an cela commence à porter ses fruits, dans le fait que les parents rapportent des effets pour leurs enfants mais aussi pour eux-mêmes.

Cf https://liverpoolphilharmonic.cdn.prismic.io/liverpoolphilharmonic/3e2c8926-adc7-4ebe-8191-c9d0b733da12_in+harmony+liverpool-impact+on+early+years+education+%28executive+summary%29....pdf

⁹² Elle organise le croisement des regards des différentes parties prenantes à travers trois volets : l'auto-évaluation par l'organisation, l'évaluation par une agence et l'évaluation par les participants. Ce projet était par ailleurs innovant dans le lien entre réalité virtuelle de l'orchestre et concert réel, avec son festival décentralisé pendant les étés 2014 et 2015 qui combine expérience immersive, projets participatifs et concerts.

https://www.philharmonia.co.uk/assets/files/3899/iorchestra_evaluation_report.pdf

*Entre « knowing » et « learning »

Autour du débat sur ce qui différencie « ce qu'est le savoir » (*knowing*) et « comment on l'acquiert » (*learning*), le débat s'ouvre plus largement sur les objectifs de l'éducation (enseigner, former ou apprendre), sur les contextes d'apprentissage (formel, non formel, informel), sur les méthodes d'apprentissage (transmettre des savoirs et des compétences, acquérir des connaissances, apprendre à apprendre) et sur sa visée sociale (adaptation aux mutations du marché de l'emploi, engagement citoyen). La question est posée comme centrale dès 1999 par Peter Renshaw.

La différenciation soulevée par le *Royal College of music* entre « syllabus » et « curriculum » renvoie au débat sur les méthodes d'apprentissage, avec d'un côté une série de savoirs et compétences, dont il n'est pas évident que la somme produise autre chose qu'un empilement et de l'autre une appropriation différenciée selon les individus et leurs représentations des connaissances. La pointe la plus avancée de cette approche, c'est quand l'expérience est au centre, une expérience qui relance le désir d'apprendre et qui transforme les personnes. On parle alors d'apprentissage expérientiel (*experiential learning*) en référence à Andresen⁹³.

Pour la danse, la notion de syllabus renvoie à l'apprentissage de la danse académique : on se doit d'acquérir des compétences nommées et identifiées, référencées en termes techniques, et ce dans une progression technique et artistique vers l'excellence.

Les cursus en danse contemporaine, les C.A.T⁹⁴ par exemple, évoquent le curriculum comme un programme aux contours moins marqués dans lequel la recherche, la mobilité des apprentissages, l'apprentissage collaboratif est possible.

La place accordée à la collaboration à Trinity et à la GHSMMD situe ces établissements sur le versant informel du débat. Peter Renshaw résume ainsi les enjeux : « à la différence du contexte formel, où apprendre est une activité menant à des objectifs prédéterminés dans un contexte organisé et structuré, les contextes informels laissent place à l'implicite et l'accidentel ». Il précise par ailleurs « une des approches essentielles de l'apprentissage concerne la transmission des savoirs par l'interaction entre les participants : les jeunes apprennent beaucoup de leurs pairs ». D'où l'importance d'articuler une réflexivité « dans » l'action et une réflexivité « sur » l'action. L'équipe de Trinity défend aussi l'idée que l'éducation musicale est, par nature, une activité collaborative.

⁹³ L. Andresen, D. Boud et R. Cohen, Experience-based learning, contemporary issues, in G. Foley (ed.), *Understanding adult education and training*, Sydney, Allen & Unwin, 2000, p.225-239.

⁹⁴ Les C.A.T existent depuis 2005 et émanent d'une initiative du département de l'éducation du gouvernement britannique. Voir le compte-rendu de l'entretien au *Trinity Laban* en annexe.

Qu'un établissement penche d'un côté ou de l'autre du balancier, il se dégage une idée assez bien partagée semble-t-il, selon laquelle pour reprendre les termes de Rosie Perkins : « qu'il s'agisse d'enseigner ou de faciliter, les processus sont les mêmes ». Ce qui explique que ce que nos catégories continentales, qui scindent la pédagogie (pour qualifier l'apprentissage d'un instrument avec la visée d'autonomie de l'élève telle que définie comme horizon du deuxième cycle de conservatoire) et l'éducation artistique et culturelle ou les actions dans le champ socio-culturel ne sont pas opérantes outre-Manche dans l'approche formative globale des musiciens.

La formation s'inscrit également dans deux autres continuités. La première, qui excède la vie des établissements, c'est la continuité de la vie professionnelle des musiciens et le besoin de continuer tout au long de sa vie de réfléchir leur pratique. La seconde, c'est la continuité entre les musiciens professionnels, les amateurs praticiens et les personnes qui découvrent ou s'initient à la musique qui sont tous pris dans cette même dynamique de développement tout au long de la vie et qui par ailleurs s'enrichissent réciproquement. Ce qui n'est pas sans troubler nos usages, lorsque dans un même paragraphe qui mentionne les qualités requises pour un bon environnement d'apprentissage, il peut s'agir aussi bien de la formation continue du musicien que de l'atelier dans un quartier avec les communautés.

***Entre « tutor », « mentor », « leader », « animateur »**

Quel est le rôle et la fonction du musicien dans les contextes non formels ?

Il s'agit ici de voir dans les dénominations adoptées ou débattues par les Britanniques, des réalités professionnelles et les questions identitaires qui les accompagnent. Ces appellations ne se confondent pas avec celle de professeur (*teacher*) qui désigne la personne chargée de transmettre dans un contexte formel. Elles ne se confondent pas non plus avec celles qui qualifient la fonction artistique en propre : l'interprète (*performer*) ou le compositeur (*composer*).

Le danseur quant à lui est très mobile entre ces quatre fonctions : interprète/ performeur/ chorégraphe / enseignant. Cette mobilité entre les rôles est d'ailleurs encouragée dans les dispositifs d'enseignement pré-professionnalisant de type C.A.T.

Prenons tout d'abord les trois termes *de tutor, mentor et leader* et voyons les définitions qu'en donne Peter Renshaw⁹⁵.

⁹⁵Peter Renshaw, *Lifelong learning for musicians : the place of mentoring*, Lambert, 2006, p.46. Il précise également les termes *coaching, facilitating et counselling*.

Celle du *tutoring*: «c'est une activité intentionnelle, orientée vers un but, qui encourage la compréhension et l'apprentissage de connaissances à travers le processus de dialogue critique ».

Celle du *mentoring*: «c'est un processus de développement, qui inclut des éléments de *coaching*, facilitation et conseil destinés à partager des connaissances et à encourager le développement individuel. Il se concentre sur le long terme afin d'encourager la croissance personnelle et d'aider l'individu à situer son développement artistique, personnel et professionnel dans un large contexte culturel, social et éducatif».

Et celle de *leader* : « dans un atelier de pratique, le *leader* crée un espace dans lequel tous les musiciens vont s'engager totalement [...] un *leader* expérimenté est très conscient qu'il doit créer un environnement qui permet d'encourager les formes de savoir tacite » et qu'il doit articuler les formes intuitives avec des formes plus explicites qui, elles, peuvent être mesurées.

Après les initiatives du programme *Connect* de la GSMD en 2002, un programme de formation continue de leaders d'ateliers de musique a été lancé par le *Firebird* Trust basé dans le Lincolnshire. D'une durée de 12 mois, il a accueilli 18 musiciens entre 2003-2005. Dès 2005, plusieurs publications anglaises ont réfléchi ces formations⁹⁶.

Dans les orchestres, la participation des musiciens est variable. Des musiciens de l'orchestre sont certes impliqués dans la plupart des projets, mais ces projets sont conduits par un musicien que la brochure des 25 ans du programme *Discovery* du LSO présente comme « un individu créatif, tel qu'un compositeur, un chef d'orchestre ou un animateur ».

La figure de l'«animateur» est l'occasion d'un double dépaysement par rapport à nos représentations.

De nombreux professionnels britanniques empruntent à la langue française le terme « animateur » pour qualifier l'artiste qui travaille dans les écoles et dans les communautés. Largement décrié chez les artistes français en regard du métier d'animateur tel qu'il s'est constitué sans prendre appui sur des compétences artistiques fortes, il est pour les Britanniques une autre façon de désigner le « leader » des actions de médiation.

Un rapport a été rendu en 2003 qui s'intitule « L'art de l'animateur » (*The art of the Animateur*) commandité par l'association *Animarts* en partenariat avec la GSMD et le Festival international de théâtre de Londres. Il s'agit pour les auteurs d'un art complexe, dont ils définissent ainsi les contours : « un artiste praticien, qui utilise ses compétences, talents et personnalité pour rendre les autres capables de composer, dessiner, créer, interpréter ou s'engager d'une manière ou d'une autre dans les œuvres d'art ». Ils précisent que si l'usage du terme est répandu en musique, il ne l'est pas de la même manière dans les autres disciplines. L'étude constate l'insuffisante préparation des artistes à intervenir dans les écoles et conclut sur les qualités requises d'un animateur : la capacité à créer une interaction réelle entre toutes les parties prenantes de l'action, à susciter un esprit d'équipe où chacun a un statut égal, à apporter des ressources, à évaluer sur des critères partagés. C'est un art à multiples facettes, regroupées autour de quelques verbes :

⁹⁶ L'évaluateur du projet *Connect*, David Price qui publie *Transforming musical leadership* en 2005, Peter Renshaw, *Simply connect* en 2005 et Claire Mera-Nelson, *Interfacing the profession : Mentoring in music*, 2006, sans oublier la publication du Royal Northern college of Music en 2005, *Centre for Excellence in Dynamic Career Building for tomorrow's musician*.

reconnaître, négocier, jouer, valider, célébrer, soutenir, faciliter, créer, recevoir, donner... Les critères proposés pour l'évaluation d'un « animateur » sont les suivants : l'expertise artistique, le lien avec le programme scolaire, la communication et le travail avec les enseignants, le travail dans la communauté, la résolution des conflits, la communication et l'interaction avec les élèves au niveau approprié, l'éthique professionnelle dans un environnement scolaire, une conscience de la santé et de la sécurité. La globalité de ces compétences n'est pas sans rappeler les axes de formation des musiciens intervenants dans les CFMI.

Ces compétences et leur évaluation pourraient par ailleurs former le socle de la filière pratique et médiation en danse, filière à l'heure actuelle en gestation.

Un étonnement d'une autre nature a émergé du positionnement de nos interlocuteurs. Le terme d'« animateur » semble être valorisé par les organisations culturelles considérées comme les plus traditionnelles. A l'inverse, certaines personnes ne souhaitent plus se référer à cette notion d'animateur. Elle serait démodée, au motif qu'elle renvoie à une approche descendante appliquée dans beaucoup de programmes de proximité. Autrement dit, le terme « animateur » porterait une vision dépassée car trop en surplomb, certains allant jusqu'à dire que derrière l'animateur, c'est la figure du chef d'orchestre qui se profile. Tandis que le terme « leader » serait plus approprié pour porter les valeurs de collaboration horizontale, de rencontre et de médiation...

Les mots font débat, c'est le signe de la force des investissements qui s'y déploient. Ce débat est d'autant plus nourri en Angleterre, que les publications en provenance de la recherche des établissements supérieurs de la musique ou de l'université sont nombreuses et mettent les enjeux au travail.

On peut noter que cette recherche émane pour la plupart de chercheurs spécialisés en sciences de l'éducation ou en sociologie, et qu'elle est peu reliée à la recherche musicologique. A l'exception d'une référence au livre de vulgarisation de Nicholas Cook, *Music, a very short introduction*, publié en 2005, les musiciens des écoles supérieures n'ont pas l'occasion de relier les récits de la musicologie et leurs enjeux professionnels. C'est d'autant plus surprenant que la musicologie anglaise a tenu une place déterminante dans les années 1980 et 1990 en amorçant le tournant des *Performance studies*, qui ont non seulement créé un nouveau champ d'études au plus près des enjeux artistiques des étudiants qui dans la majorité sont des interprètes, mais ont surtout questionné les fondations même du discours sur la musique, ce qu'illustre le titre du recueil « Repenser la musique » (*Rethinking music*) publié en 1999.

C'est sans doute un effet du discours sur la créativité de porter le regard en avant plutôt qu'en arrière. Pourtant l'analyse de l'héritage théorique et la façon dont il a imprégné les pratiques est un puissant levier pour comprendre les représentations dominantes et faire le choix d'une position d'artiste dans la société.

On a senti à plusieurs reprises, le désir d'un recentrage du discours sur la formation du côté de l'artistique, comme si l'accent mis sur les impératifs éducatifs, sociaux ou politiques de l'égalité, étaient perçus comme externes et que le lien avait besoin d'être resserré avec la dimension artistique.

AGNES BRETEL, Inspectrice de la création artistique, collègue danse

FLORIANE MERCIER, Cheffe du bureau des pratiques et de l'éducation artistiques et culturelles

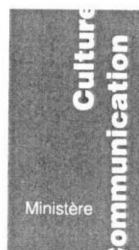
SYLVIE PEBRIER, Inspectrice de la création artistique, collègue musique

Annexes

1- Lettres de mission



03 AVR. 2017



Note à

M. Alain LOISEAU,
Chef du service de l'inspection de la création artistique

Direction générale
de la création
artistique

Objet : Étude de la politique de médiation des établissements supérieurs de la musique à Londres

DGCA SICA
Affaires suivies par
Sylvie PEBRIER
Poste
01.40.15.79 25
Reference
/ 20170215_noteRH.Aa.AL
_mission_Londres.odt /
62, rue de la Courbe
75003 Paris
Téléphone 01 40 15
Télécopie 01 40 15

Les établissements supérieurs de la musique en France sont dans une phase de développement de leur politique de médiation, à la fois à travers la mise en place de modules de formation des artistes et des médiateurs, ainsi que par les actions et projets qu'ils initient directement avec les publics.

L'expérience menée par la scène musicale anglaise depuis les années 1990 a été très riche et remarquée par sa dynamique au service des liens et d'une meilleure inclusion sociale, par son important programme de formation et par son expérimentation du point de vue du management et du financement. Ces démarches ont été portées par des convictions fortes et singulières concernant le *creative learning*, les projets participatifs et l'engagement auprès des *communities*. De nombreux pays européens se sont inspirés de cette expérience et de ses fondements théoriques.

C'est pourquoi, je vous demande de diligenter une étude de la politique de médiation des établissements supérieurs de la musique à Londres. Cette étude établira le bilan que font les acteurs de ces trente dernières années, la façon dont les objectifs ont pu évoluer, les méthodes et moyens employés pour les atteindre et pour les évaluer ainsi que la place que la médiation occupe parmi les priorités des établissements. Elle observera la façon dont les partenariats sur les enjeux de médiation établis avec les orchestres, les bureaux de production et les diffuseurs contribuent à l'insertion des jeunes musiciens sur la scène londonienne. Je vous demande de me remettre un rapport en décembre 2017.

Régine Hatchondo,

Directrice générale de la création artistique



SERVICE DE L'INSPECTION DE
LA CRÉATION ARTISTIQUE



Paris, le

03 AVR. 2018

Note à

Mme Agnès Bretel
inspectrice de la création artistique
collège danse

Objet : Étude de la politique de médiation des établissements supérieurs de la musique à Londres

Madame Régine Hatchondo a confié à Sylvie Pébrier, inspectrice de la création-collège musique, la mission citée en objet.

Dans ce cadre, vous vous joindrez à Sylvie Pébrier et Floriane Mercier, cheffe du bureau des pratiques et de l'éducation artistique, lors d'un voyage d'étude à Londres du **17 au 20 avril 2018** afin de compléter l'observation de la scène musicale anglaise par celle de la scène chorégraphique.

Vous pourrez ainsi notamment :

- participer à certains rendez-vous avec des structures musicales, tels Trinity Laban et The Barbican en les élargissant à la danse qui est aussi présente dans ces deux organismes,
- rencontrer Christopher Thomson, directeur du département Creative Teaching and Learning de la London Contemporary Dance School, et Linda Jasper, directrice de Youth Dance,

Ces rendez-vous seront l'occasion de faire un point sur :

- la place de la danse dans l'enseignement général au Royaume-Uni et à l'université,
- le sujet de la danse créative (Laban) enseignée à l'école primaire,
- le dispositif mis en place par Youth Dance pour les jeunes danseurs et chorégraphes (qui pourrait inspirer certains enseignements préparatoires aux études supérieures dans le mode regroupement d'étudiants/projet chorégraphique),
- la formation des danseurs intervenant en milieu scolaire au Royaume-Uni.

Ces constats et analyses pourront ainsi enrichir, du point de vue de la danse, le rapport de Sylvie Pébrier.

Marie-Pierre BOUCHAUDY
Cheffe du service de l'Inspection
de la création artistique

2- Personnes rencontrées

Kate Atkinson, Trinity Laban Conservatoire of music and dance

Emma Bloxham, BBC3

Andrew Burke, London Sinfonietta

Dean Gregory, Guildhall School of Music and Drama and Barbican center

Jennie Henley, Royal College of Music

Veronica Jobbins, Trinity Laban

Kathryn Mc Dowell, London Symphony Orchestra

Claire Mera-Nelson, Arts Council England, département de la musique

Mark Pemberton, Association des orchestres britanniques, ABO

Rosie Perkins, Royal College of Music

Peter Renshaw, philosophe et ancien responsable au sein de la Guildhall School of Music and Drama

Claudine Ripert-Lander, Institut français

Diana Roberts, Royal College of Music

Raphaëlle Rodocanachi, Visual & Performing Arts - Institut français

Maria Ryan, The Place

Rebecca Staple, The Place

Sylvain Thollon, Bureau export de la musique – Institut français

Joe Townsend, Trinity college

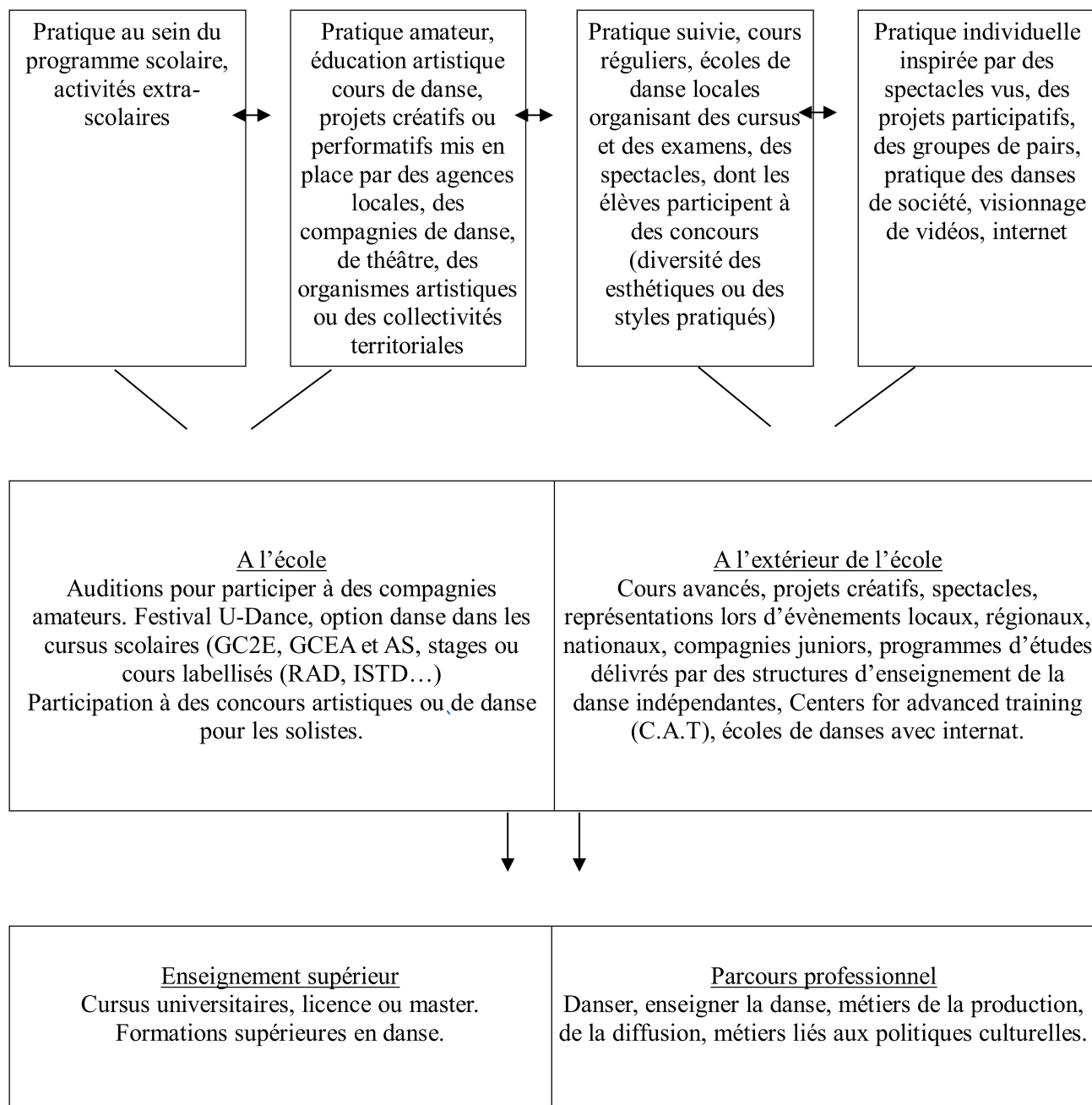
Hannah Wakers, The Place

Havilland Wilshire, Trinity Laban Conservatoire of music and dance

Nick Wilson, King's College

Sans oublier Mathilde Thomas, responsable de la musique classique à l'Institut français qui a facilité et accompagné notre séjour à Londres et Louise Sampagnay pour sa contribution informée à la transcription et relecture des textes, à qui nous tenons à renouveler nos remerciements.

3- Tableau One Dance UK : Contextes de la pratique et de la progression en danse au Royaume-Uni



- Tableau extrait du livret *Dance In and Beyond Schools*, édité par One Dance UK / The UK Body for Dance, 2016

4-Bibliographie des travaux en langue anglaise

ABO (1996). *Mapping the Field. A research project on the education work of British orchestras*, par Shaw P, London.

ABO (2005), *Education programs of ABO orchestras and organisations ; current and recent projects, plans and initiatives*

ABO (2014), *Youth ensemble survey*

ABO (2010), *Unlocking potential education and the orchestras*

ABO (2016), *The state of the orchestras*

ABO (2016), *Reaching further; Orchestras in the community*

ACE (2016), *Equality, Diversity and the Creative Case*

Everitt, A. (1997). *Joining In. An Investigation into Participatory Music*. Calouste Gulbenkian Foundation, London.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Fontana Press, London.

Goleman, D. (1999). *Tunneäly*. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu.

Gregory S. et Renshaw P. (2013), *Creative learning across the Barbican-guildhall Campus, a new paradigm for engaging the arts ?* Guildhall (en ligne).

Guildhall School of Music and Drama. (1997). *Continuing Professional Development for Musicians*, London.

Guildhall School of Music and Drama. (1999). *Research Policies and Procedures*, London.

Harland, J., Hogarth and S., Kinder, K. (1997). *Arts Organisations and their Education Programmes*. A Report for the Arts Council of England, London.

Harland, J. and Kinder, K., eds. (1999). *Crossing the Line. Extending Young People's Access to Cultural Venues*. Calouste Gulbenkian Foundation, London.

Harland J. et Doherty, P. (2001), *Partnerships for creativity : an evaluation of implementation*, NFER, National foundation for educational research, London.

Henley D. (2013), *Cultural education, a summary of programmes and opportunities*, Department for education, Department for culture, medias and sports.

Jeffery, G. (2005), *The creative college : building a successful learning culture in the arts*.

Jeffery, G. (2009), *On tapp: professional development for artistes and teachers*.

Mc Nicol R. (1989), *Create and Discover: Course in Musical Invention*, Oxford university press.

Mc Nicol R., 1992, *Sound Inventions: 32 Creative Music Projects for the Junior Classroom*, Oxford ressources for primary music, Oxford university press, 1992

Mc Nicol R. et Silk L.(1996), *Music Explorer Project Book*,Apollo trust.

Moore, G. (2000), *The Educational Role of Arts Organisations*, Lecture presented at the Royal Society of the Arts, London.

Renshaw, P. (1993), *The Management of Creativity in Schools, Colleges and Arts Organisations*, Gresham Lecture, London.

Renshaw, P. (1999), *Teaching or Learning? Sustaining a Learning Culture in Arts TrainingInstitutions*, ISM Music Journal.

Renshaw, P. (2005 et 2010), interviews in *Enseigner la musique*, Cefedem Rhône-Alpes.

Renshaw, P. (2017), *Collaboration, myth or reality, in the eyes of Barbican and Guildhall school*.

Renshaw, P. (2017), *Lifelong learning for musicians : the place of mentoring*, Lambert academic publishing.

Robinson, K. (1997), *Arts Education in Europe: a Survey*. Culture, Creativity and the Young, Council of Europe, Strasbourg (existe en Français).

Robinson, K. (1999), *All our futures : creativity, culture and education*, Report on the National advisory committee on Creative and cultural education, Department for education and employment/department for culture, medias and sport.

Robinson, K. et Clark P. (2003), *The art of the animateur, an investigation into the skills and insights required of artists to work effectively in schools and communities*, Guildhall et LIFT.

Ross M. (2000), *Evaluating education programmes in Arts organisations*, University of Exeter.

Selwood, S., Clive, S. and Irving, D. (1994). *Cabinets of Curiosity. Art Gallery Education*. Art & Society for the Arts Council of England and the Calouste Gulbenkian Foundation, London.

Sloboda J., *What classical musicians can learn from other arts about building audiences ?*

Sloboda J., *What do musicians and actors learn by working together ?*

Sloboda J., *Musicians and their live audiences : dilemmas and opportunities*

ces articles sont en ligne sur le site de la Guildhall SMD

Sonuć, E. and Wimmer, M. (1997), Reflecting on Youth Arts. Towards a new framework to enable young people and the arts to come closer. in *Culture, Creativity and the Young, Thematic Studies*, Council of Europe, Strasbourg.

Swanwick K. (1979), *A Basis for Music Education*.

Swanwick K et Taylor D. (1983), *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*

Swanwick K. (1999), *Teaching music musically*, Routledge.

Swanwick K. (2012), *Music Education*, Routledge.

Swanwick K. (2016), *A Developing Discourse in Music Education*, Routledge.

Williams, J. (1997), More Better Different. Intercultural Understanding and Cultural Diversity: the Roles of Cultural Provision for Young People, in *Culture, Creativity and the Young, Thematic Studies*, Council of Europe, Strasbourg.

Williamon A., Perkins R., Ritchie L. et Thompson S. (2012), Premiers pas en musique : étude de l'engagement des enfants vis à vis de la musique, in *Musique et sciences de l'esprit*, Marc Richelle et Robert Wangermée, Actes de colloque nov 2010, Académie royale des sciences, des lettres et des Beaux-arts de Belgique, p.126-137.

Yrjö-Koskinen T. (2000), *arts organisations and their education programmes : responding to a need for change*, Conseil de l'Europe.

Voir aussi de nombreux témoignages d'acteurs britanniques dans :

2003, *Le livre blanc des actions éducatives des orchestres* publié par l'AFO avec les interviews de Gillian Moore et Richard Mc Nicol sur des actions conduites à Londres avec le London sinfonietta et le London symphony orchestre LSO,

et 2005, *Les actes du forum européen des orchestres* organisé par l'AFO à Strasbourg, avec l'article « le musicien d'orchestre, formateur de public », avec les interventions de Sarah Goldfarb et Larissa Israël.

5- Comptes-rendus des réunions à Londres

5-a Kate Atkinson, Joe Townsend, Havilland Wilshire, **Trinity Laban** Conservatoire of music and dance (Floriane Mercier)

5-b Emma Bloxham, **BBC3** (Agnès Bretel)

5-c Andrew Burke, **London Sinfonietta** (Agnès Bretel)

5-d Sean Gregory, **Guildhall School of Music and Drama** and Barbican center et Peter Renshaw, philosophe et ancien responsable au sein de la Guildhall School of Music and Drama (Floriane Mercier)

5-e Jennie Henley, Rosie Perkins, Diana Roberts, **Royal College of Music** (Agnès Bretel)

5-f Veronica Jobbins, Bethan Peters, Rosemary Brandt, Emma Redding, Mirella Bartrip **Trinity Laban** (Agnès Bretel)

5-g Kathryn Mc Dowell, **London Symphony Orchestra** (Floriane Mercier)

5-h Claire Mera-Nelson, **Arts Council England, département de la musique** (Floriane Mercier)

5-i Mark Pemberton, **Association des orchestres britanniques, ABO** (Agnès Bretel)

5-j Claudine Ripert-Lander, **Institut français** et Sylvain Thollon, **Bureau export de la musique** – Institut français et Raphaëlle Rodocanachi (Agnès Bretel)

5-k Hannah Wakers, **The Place** (Agnès Bretel)

5-l Nick Wilson, **King's college** (Floriane Mercier)

5-a Kate Atkinson, Joe Townsend, Havilland Wilshire, Trinity Laban Conservatoire of music and dance, 20 avril (Floriane Mercier)

Nos interlocuteurs nous ont tout d'abord présenté l'organisation du cursus de 4 années avec comme objectif principal le développement de l'artiste présent dans chaque étudiant. Leur philosophie repose sur une vision individualiste de l'artiste, « l'artiste comme leader, comme entrepreneur de sa carrière » qui est cependant ancrée dans une conception large de la société, « l'artiste comme citoyen, comme éducateur ». Ils indiquent ainsi qu'au cours des quatre années, il est avant tout question d'identité et d'amener les étudiants à prendre conscience que leur audience est bien plus large et plus diverse que le public de leur concert et qu'il leur faut pour cela des compétences diverses et étendues afin de pouvoir avoir une carrière et progresser dans cette carrière. Ils utilisent pour cela le terme de « Portofolio Career ». Les 4 années d'études s'organisent ainsi :

- 1^{ère} année l'artiste comme citoyen.
- 2^{ème} année l'artiste comme éducateur.
- 3^{ème} année l'artiste comme entrepreneur.

- 4^{ème} année l'artiste come innovateur.

Chaque année, tous les étudiants de toutes les années, prennent part à un festival de 2 semaines intitulé COLAB (7 éditions jusqu'à présent) conçu spécifiquement pour permettre le développement de projets innovants. Il intègre notamment des étudiants d'autres écoles et implique également un grand nombre d'enseignants qui sont ainsi au « même niveau » que les élèves. Les projets présentés n'impliquent pas forcément un travail éducatif mais un grand nombre développe cette dimension. L'objectif est ici d'amener les étudiants à penser la manière dont se construit la réflexion de chacun. Il est aussi question de réfléchir sur comment s'acquiert la créativité, comment elle se développe.

Kate Atkinson nous a ensuite présenté son département intitulé *Learning Participation* (une équipe pour la musique et une pour la danse qui collaborent régulièrement ensemble) qui organise les interventions des étudiants au sein de programmes d'action culturelle et gère également deux formations (une au niveau master et une autre qui est certifiante en formation continue). L'implication dans des programmes éducatifs ou communautaires constitue une dimension centrale du cursus de tous les étudiants qui ont l'obligation de prendre une part active à ces projets au cours de leur seconde année d'étude. En plus de leur participation au sein des projets ils doivent également élaborer des contenus pédagogiques en lien avec le département académique du Trinity College. Les actions du département concernent ainsi :

- les enfants des écoles proposant une première expérience musicale collective voire, pour ceux les plus en difficulté socialement des programmes leur permettant de progresser individuellement ;
- les enfants en dehors de l'école avec un programme d'orchestre centré principalement sur la créativité et ne demandant pas de pré-requis importants en terme de pratique instrumentale.
- Ces orchestres travaillent des répertoires variés à partir desquels les enfants sont invités à « créer ensemble une nouvelle musique ». Ces programmes dans et hors de l'école sont mis en place avec les hubs.
- Les jeunes avec un programme dédié aux jeunes talents *Junior Trinity département* dont l'entrée se fait sur audition.
- Les adultes et depuis 2011 spécifiquement les personnes âgées avec qui les étudiants interrogent la question de l'apprentissage chez les adultes.

Tout au long de ces programmes les étudiants sont encadrés et accompagnés par des enseignants. Des temps sont ainsi dédiés à des retours sur expérience tout au long et à la fin du projet. Les étudiants doivent également rédiger une réflexion sur leur implication en fin de projet. En plus de cette obligation les étudiants peuvent également se porter volontaires dans d'autres programmes, ils sont alors accompagnés dans leur travail par le département *Learning Participation*.

Les deux autres formations proposées sont une qualification (Niveau Master) en formation continue intitulée « *The Teaching Musician* » et une certification développée avec l'Université Populaire intitulée « *Practicing Music* ».

The teaching musician s'adresse à des personnes qui travaillent déjà au sein de programmes éducatif. Elle se déroule en majeure partie en ligne avec des week-end en présentiel. Elle sollicite aussi bien l'esthétique classique que d'autres types de répertoires.

La certification est centrée sur le fait de pratiquer la musique en groupe et le développement de compétences en terme d'écoute notamment. Elle ne repose pas sur une sélection par auditions et elle se déroule, elle aussi, principalement en ligne avec une semaine intensive à Pâques.

Ces deux formations ont également pour objectif d'ouvrir le Conservatoire à des profils plus diversifiés. Parallèlement des « Performance Programs » sont également développés pour favoriser la compétition comme le *Chamber Prize* qui réunit chaque année tous les Conservatoires du Royaume-Uni.

C'est l'alliance de ces deux dimensions qui, selon nos interlocuteurs, est la clé de l'exigence permanente et de la progression de la qualité du travail des étudiants.

Questionnés sur les financements du Conservatoire, nos interlocuteurs soulignent la place prépondérante des droits d'inscription et des fonds privés (avec une forte concurrence entre les Conservatoires) bien que l'Ecole soit partiellement soutenue par l'Etat et, pour certains projets, par les collectivités locales. Ce soutien public implique un reporting important qui porte notamment sur l'exigence de diversité des

profils d'étudiants. Sur ce point Le Trinity College fait figure d'exception puisque près de 80 % des étudiants viennent de l'enseignement public.

Les raisons de cette singularité n'ont pour le moment pas été investiguées toutefois nos interlocuteurs ont souligné les différences de philosophie animant les équipes des différents conservatoires. Si pour tous la question de l'excellence est centrale comme celle de donner toutes les compétences nécessaires au musicien pour assurer son « employabilité », certains font plus de place à l'engagement social de l'artiste et/ou à l'enseignement face à face.

La dimension entrepreneuriale est alors revenue dans la discussion, rappelant que l'économie de la musique représentait 4 milliards de livres et qu'il était impératif d'armer les étudiants afin qu'ils soient à même de construire leur carrière en leur permettant de développer de larges compétences. Tous sont ainsi convaincus que le travail avec les publics permet de nourrir la créativité. Pour eux cela réinterroge la définition de l'excellence qui doit nécessairement allier le jeu à la participation, le rôle de l'artiste et du citoyen.

5-b Emma Bloxham, BBC Radio 3, 18 avril (Agnès Bretel)

Emma Bloxham est programmatrice⁹⁷ et supervise la diffusion de la musique en direct sur la radio BBC3. Elle dirige également le programme *Artistes de la nouvelle génération*⁹⁸, au sein duquel on retrouve de nombreux artistes français qui sortent des conservatoires supérieurs.

- **Survie des orchestres et aspect commercial** : Les orchestres ne peuvent plus se contenter des concerts pour survivre. C'est une question de génération, les jeunes comprennent très tôt qu'il ne suffit pas d'être interprète pour être un grand musicien. S'ils veulent survivre il leur faut penser au public et au futur, c'est essentiel. Cette mutation est très difficile à réaliser pour les musiciens plus âgés qui jouent depuis longtemps dans les orchestres.
- **Jeunes musiciens, syndicats et orchestres** : Il y a un grand potentiel chez les jeunes musiciens, mais lorsqu'ils intègrent un orchestre, ils sont pressurisés par les musiciens plus âgés qui veulent qu'ils s'intègrent rapidement et cela les oblige à changer. Les négociations avec les syndicats sont très tendues⁹⁹. Dans chaque orchestre, les syndicats et les musiciens plus âgés mettent ce genre de pression. C'est pourquoi dans les conservatoires modernes, la formation n'est plus focalisée sur le fait de devenir un musicien brillant, mais plutôt sur l'ouverture et la créativité. Le conservatoire de Birmingham en est un exemple parfait.
- **Programmes et problèmes financiers de BBC Radio 3 / comparaison avec l'équivalent beaucoup plus commercial qu'est la station Classic FM** : BBC 3 diffuse principalement de la musique savante. Sa position est inconfortable car la programmation est exigeante et l'audience est faible (comparable à France musique). Certaines radios classiques concurrentes sont plus commerciales : elles se comportent comme des radios généralistes, de pop musique mais en diffusant de la musique classique. Elles ne sont pas au service de la musique classique comme BBC 3 l'est. Il est clair que peu d'auditeurs sont touchés et que BBC3 est, par conséquent, un service public qui coûte cher. Emma Bloxham précise “être toujours en tension entre faire ce que nous pensons être important et avoir plus d'auditeurs : si nous devons diffuser de la musique classique populaire et non des créations contemporaines, nous perdrons lentement notre

97 Music editor

98 New generation artists

99 Les syndicats sont très importants en Angleterre dans le domaine des arts parce qu'il est *de facto* obligatoire d'y être inscrit pour faire carrière.

identité. Nous voulons également diffuser de l'opéra et des créations de compositeurs contemporains: cela coûte cher mais c'est très important. On sait pourtant que cela ne nous rapportera que peu d'audience. Nos matinales (programmes du petit-déjeuner et du matin) sont moins centrées sur la création contemporaine et nous y diffusons de la musique classique populaire afin d'avoir plus d'auditeurs dans cette tranche et de rapporter plus d'argent”.

- **Question de la musique live :** Classic FM (*radio concurrente*) joue toujours les mêmes grands classiques populaires. BBC 3 fait le choix de diffuser différemment et de promouvoir les artistes inconnus. La radio essaie de se diversifier. Ce qui coûte cher, c'est de diffuser de la musique vivante. Emma Bloxham couvre les BBC Proms¹⁰⁰, elle est responsable de la diffusion radiophonique de l'évènement. L'équipe est nombreuse, le programme est ambitieux et a une importante portée éducative. Emma Bloxham s'occupe également de la couverture radio de l'orchestre de la BBC: le volet éducatif est très important et elle doit sans cesse penser à cibler les écoles¹⁰¹.
- **Programme BBC 10 pièces et diversification des outils de médiation jusque dans l'origine des compositeurs et des présentateurs :** *BBC 10 pieces* est un programme destiné au 7-14 ans. Il propose d'être créatif en s'appuyant sur la musique classique. Il a un impact énorme car il s'adresse à des enfants. Emma Bloxham précise qu'elle souhaite également leur ouvrir les yeux sur autre chose que les compositeurs blancs et masculins. BBC3 essaie de diffuser des œuvres de compositrices et c'est un réel engagement. Par exemple lors de la journée des femmes, un focus important a été proposé sur les compositrices. Il y a une volonté à BBC3 de faire la même chose lors des Proms mais il est difficile de trouver des compositrices en nombre. BBC3 tente de promouvoir aussi des voix féminines, d'avoir des femmes présentatrices, et des présentateurs issus de tout le Royaume-Uni avec des accents régionaux (Pays de Galles, Écosse, Irlande du Nord) pour moderniser la diffusion mais ce n'est pas simple. Des diffusions régionales en soirée au Pays de Galles, en Écosse et en Irlande du Nord, donnent aux présentateurs natifs de ces régions l'occasion de travailler.
- **Question de la participation de l'audience aux programmes (par téléphone) :** Il y a la possibilité pour le public de réagir lors de certaines émissions, par téléphone. Dans les programmes du petit-déjeuner ou du milieu de matinée, il y a de nombreuses interactions entre la diffusion et les appels des auditeurs, ce qui ennuie certains d'entre eux qui souhaitent juste écouter la radio, sans interruption publicitaire: c'est générationnel. Emma Bloxham précise: “Si vous souhaitez réellement faire participer les auditeurs, vous vous devez de leur faire découvrir quelque chose, que le présentateur interagisse dans un dialogue”.
- **Question de la diffusion des programmes sur le web (podcasts etc.) et de la visibilité de la station BBC Radio 3 sur les réseaux sociaux :** Tout ce qui est diffusé sur BBC Radio 3 est disponible sur le site web de Radio 2. Pour certains artistes il est difficile d'accepter que leur musique soit téléchargée indéfiniment sur internet: ils ne souhaitent pas que les auditeurs les écoutent indéfiniment et les enregistrent sur leur ordinateur. BBC3 doit également promouvoir des programmes en leur donnant une visibilité sur les réseaux sociaux, Facebook ou Twitter. Dans ces contextes les réactions des auditeurs sont très importantes (les commentaires du public

100 Les Proms (*The Proms*), appelées les *BBC Proms*, ou encore les *Henry Wood Promenade Concerts* présentés et diffusés par la BBC, se déroulent tous les ans durant huit semaines pendant la saison estivale, de juillet à septembre. Ce sont une série de concerts de musique classique et d'autres manifestations musicales, principalement au Royal Albert Hall à South Kensington à Londres.

101 *BBC 10 pieces*

sur Facebook par exemple). “Nous nous posons sans cesse la question de savoir si nous voulons que le public puisse télécharger et écouter de la musique quand il le souhaite ou si nous devons privilégier une diffusion unique. Nous essayons de proposer de nombreuses rediffusions, des podcasts, et nous sommes aussi encouragés à proposer des podcasts de musiques qui n'ont pas été diffusées sur la radio et ne le seront pas”. Pour un artiste, il est difficile de créer non pas pour la radio mais directement pour le web. Si on podcaste des programmes sans jamais les avoir diffusés à la radio, on se trouve dans une problématique de perte d'identité à cause du changement paradigmatique induit par la mutation des supports.

- **La “BBC Young Musicians Competition”** : BBC Young Musicians Competition se déroule actuellement: c'est un événement majeur pour les jeunes musiciens de moins de 19 ans en Grande-Bretagne. Ce concours a lieu tous les 2 ans. Emma Bloxham produit des émissions autour de la compétition, des interviews, des reportages... C'est beaucoup plus compliqué de faire cela avec de la musique classique qu'avec le théâtre dit-elle. “La seule chose que nous puissions dire c'est “c'est un concert incroyable! Écoutez-le!” Alors que pour n'importe quelle pièce de théâtre, comédie ou comédie musicale, musées nous pouvons mener des interviews, construire des contenus riches et intéressants autour, ce n'est pas vraiment possible avec la musique”.
- **Question de la redevance TV, du financement de la BBC et de la politique** : Il y a une redevance à payer pour recevoir la BBC: celle-ci n'est pas financée directement par le gouvernement même si c'est un service public. Toutes les personnes possédant un téléviseur au Royaume-Uni paient une redevance de 12 £ par mois pour financer la BBC (Télé et radio). BBC 3 radio est financièrement indépendante mais c'est le gouvernement qui contrôle le montant des salaires par exemple, comme pour les fonctionnaires. Les partis politiques ont tous des avis différents sur la manière dont la BBC devrait être gérée. Les Conservateurs voudraient plus de publicités, ils souhaitent une radio privée qui s'auto-finance ce qui est en contradiction avec la notion de service public. En théorie, BBC 3 radio est indépendante des partis politiques.
- **Le programme “BBC new generation artists”**¹⁰² : Le programme “BBC new generation artists”¹⁰² est réservé aux jeunes musiciens qui viennent de débiter une carrière internationale. “Nous leur offrons une opportunité de venir enregistrer dans les studios de la BBC. Ils ne sont pas obligés de sortir un disque, mais nous leur demandons d'enregistrer 2 fois par an minimum. Nous les diffusons en direct tous les lundis à l'heure du déjeuner”. C'est une émission prestigieuse qui permet aux jeunes de jouer avec des orchestres en tant que soliste, de jouer des concertos, souvent. Ils travaillent soit pour des enregistrements soit pour des concerts de musique vivante. Un de ces jeunes musiciens doit participer aux Proms. BBC3 passe également commande à de jeunes musiciens compositeurs. Il n'est pas difficile de promouvoir ces jeunes artistes car ils souhaitent s'engager envers un public et grâce à leur jeune âge, ils font eux-mêmes leur promotion sur les réseaux sociaux. Tout ceci se passe en dehors des conservatoires, cependant sans tenir compte de leur auto-promotion s'ils sont choisis pour ce programme.
- **Exemples de Nicola Benedetti / Jeff Gillam** : 2 jeunes musiciens finalistes, tous deux avec un haut potentiel. Aujourd'hui ils sont sur les affiches dans les chambres des teenagers dans tout le Royaume-Uni. Tous deux sont très impliqués dans le fait de convaincre de nouveaux publics. Ils sont vraiment étonnants, il est nécessaire d'en repérer plus comme eux. Il y a un énorme fossé

entre le montant des subventions du gouvernement pour les écoles de musique. Le gouvernement finance largement ces gros projets qui rapportent de l'argent avec 2 jeunes et talentueux musiciens qui sont un peu les ambassadeurs de la musique savante, mais aujourd'hui il y a moins de place pour les musiciens en dehors du « star system ». Cette génération de jeunes talents a conscience de la difficulté qu'ont les orchestres à lever des fonds, ils savent qu'ils doivent faire leur vie en dehors de ça aussi, et leur présence fait souffler un air frais sur la BBC Radio 3. Ils sont conscients qu'ils doivent survivre dans un contexte difficile. La musique savante a besoin de gens comme eux.

- **Nouvel aperçu des programmes de BBC Radio 3** : Diffusion de musique symphonique, mais aussi des concerts “classiques” tous les jours à l'heure du déjeuner. Diffusion en direct tous les lundis mais du mardi au vendredi, une série en 4 parties sur les festivals dans tout le Royaume-Uni. En soirées, diffusion principalement des orchestres : orchestre de la BBC ou des orchestres commerciaux. Diffusion fréquente principalement lors de festivals plus que lors de concerts uniques. En ce qui concerne les autres orchestres, du type Academy of Ancient Music¹⁰³, BBC 3 essaie de les passer à l'antenne régulièrement.

5-c Andrew Burke, London Sinfonietta, 18 avril (Agnès Bretel)

Gillian Moore¹⁰⁴ et le *national curriculum* (programme scolaire unique)

Au milieu des années 80 Gillian Moore a été engagée pour mener réfléchir à la place de la musique dans le programme scolaire. Lorsqu'elle est arrivée, elle ne savait pas ce qu'elle allait développer, puis elle a souhaité faire modifier le programme scolaire national : la loi a donc inscrit que chaque enfant devrait étudier la musique à l'école et ceci par trois entrées différentes : l'écoute, la pratique et la composition. Les professeurs des écoles et les professeurs de musique ont trouvé facilement des solutions pour l'écoute et la pratique (instrument ou voix), la question de la composition était plus complexe à résoudre. George Benjamin¹⁰⁵ et d'autres compositeurs célèbres ont alors participé à un programme de formation pour aider les enseignants à développer la composition dans les classes.

Rôle des orchestres dans le nouveau programme scolaire obligatoire de musique

Les orchestres et compositeurs britanniques ayant bientôt eu connaissance de cela et s'y intéressant, s'occuper de cette question n'a pas tardé à devenir une obligation pour obtenir des financements de l'Arts Council. Le gouvernement oblige dès lors les orchestres à mettre en place un de ces programmes de formation. Le processus est similaire à l'heure actuelle mais l'obligation de formation à la composition pour les enseignants a été remplacé par une attention portée à la diversité, la parité, l'inclusion de publics en situation de handicap dans les programmes destinés aux amateurs ou les projets d'éducation artistique. Au lieu d'inciter les orchestres à être plus accueillants pour ces publics, le gouvernement les oblige à mener ces programmes.

Les orchestres ont dû répondre à l'exigence de sensibiliser les enfants à la musique au sein même de l'école. Les enfants devaient assister à au moins un concert par an, ou bien encore participer à 4 ou 5 modules de cours de musique avec des compositeurs en l'espace de 6 semaines, modules pendant lesquels ils composaient avec les musiciens puis jouaient leur composition. Cela a été très compliqué à

103 Académie de musique ancienne.

104 Gillian Moore est l'actuelle directrice de la musique du Southbank Center à Londres, sur les bords de la Tamise, établissement qui regroupe le Royal Festival Hall, le Queen Elisabeth Hall & Purcell Room et la Hayward Gallery. Elle a été conseillère à l'éducation au London Sinfonietta de 1983 à 1993, puis a exercé les fonctions de directrice de l'éducation au Southbank Center où elle a développé une approche singulière de l'éducation et de l'activité artistique. Elle a été directrice artistique du London Sinfonietta de 1998 à 2006.

105 Georges Benjamin est un compositeur britannique de musique contemporaine né en 1960. Il est également pianiste et chef d'orchestre.

mettre en place sur le plan logistique et il était irréaliste de penser que les financements donnés aux orchestres et aux compagnies de danse allaient suffire à conduire des actions réellement significatives en matière d'art à l'école. Actuellement, aucun orchestre, aucune compagnie de théâtre ou de danse n'est en capacité de le faire car tous manquent de main d'oeuvre et de fonds suffisants.

Échec des politiques menées pour (r)établir la place de la culture à l'école publique

Les ministres de l'éducation successifs ont eu des priorités différentes. La situation actuelle est mauvaise: le gouvernement a jugé que le niveau des élèves avait chuté en ce qui concerne les apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) et il a été décidé que la musique, la danse et les arts plastiques devaient perdre de leur caractère obligatoire. Ils sont donc maintenant marginalisés dans les programmes. Très concrètement cela signifie que les établissements scolaires choisissent de prioriser les enseignements fondamentaux pour obtenir un meilleur niveau des élèves au détriment de l'enseignement des arts: les heures supplémentaires sont alors redistribuées sur des enseignements fondamentaux là où elles étaient avant priorisées pour l'enseignement des arts plastiques, de la danse ou de la musique.

Il y a donc une baisse énorme de candidats choisissant la musique au GCSE¹⁰⁶ ce qui signifie que de moins en moins de jeunes étudient la musique à l'université ou choisissent de faire carrière dans cette voie. La situation est de loin plus facile dans les établissements privés et spécialisés dans l'enseignement artistique, mais cela concerne la classe moyenne blanche, soit les parents en mesure de payer des cours privés à leurs enfants. C'est inquiétant de constater que de moins en moins d'élèves ont accès à l'éducation musicale tant le financement des arts à l'école se raréfie.

Financement du London Sinfonietta :

Le budget du London Sinfonietta est de 1,3 millions £ (1,6 millions £ avec le mécénat). The London Sinfonietta a beaucoup investi les écoles mais le fait moins maintenant. Il existe beaucoup de programmes participatifs et des programmes avec les étudiants des conservatoires, mais moins de projets dans les écoles. La plupart des orchestres au Royaume-Uni menaient des programmes éducatifs, et ceci à cause de la loi édictée par le gouvernement, mais presque tous se sont retrouvés coincés et ne pouvaient réellement changer le monde avec leurs programmes éducatifs. La plupart du temps, seule une personne était engagée à temps plein pour cela, et 2 ou 3 à temps partiel dans le meilleur des cas. S'il y avait 40 ou 50 concerts par an pour les scolaires le travail était énorme. Le London Sinfonietta est un orchestre où les musiciens travaillent à temps partiel. Ils travaillent également pour l'orchestre symphonique de la BBC, le BBC Philharmony ...

Rôle d'Andrew Burke à son ancien poste de directeur du programme artistique du London Symphony Orchestra et attitude des orchestres quant à l'obligation de mener un programme éducatif auprès des écoles

Le LSO est intéressant à observer car c'est l'orchestre qui emploie le plus de personnes dans son département dédié à l'éducation artistique. Il fait un travail énorme avec les amateurs, les écoles, avec les jeunes compositeurs ou interprètes professionnels, avec les handicapés, le grand public. Mais même avec un programme de cette ampleur, le LSO n'atteint pas le niveau d'un programme national global tel qu'il en existe dans d'autres pays.

Grâce au succès de son programme d'éducation artistique, le LSO a été observé par le conseil national de l'éducation avant que le gouvernement ne décrète l'obligation pour les structures du spectacle vivant de mettre en place des programmes d'éducation artistique pour justifier leur financement public. Dès le moment où c'est devenu quasi obligatoire, les orchestres ont été nettement moins enthousiastes.

Succès de ces programmes éducatifs obligatoires auprès des orchestres selon Andrew Burke

Actuellement la situation s'est améliorée: les orchestres sont convaincus qu'il est de leur devoir d'éduquer les enfants et ils sont heureux de le faire. Ils sont conscients d'exercer une responsabilité sociale dans le fait de mener des programmes éducatifs. Les subventions du gouvernement jouent un rôle incitatif, car pour les obtenir il est obligatoire de s'engager dans ces programmes. Ce n'est plus une

106 General Certificate of Secondary Education, c'est l'équivalent du brevet ou d'un pré-bac que l'on passe à 16 ans. L'élève peut choisir les matières qu'il souhaite voir évaluer.

option mais une obligation, tous les orchestres doivent trouver un moyen de s'engager auprès du grand public, d'interpréter leur répertoire d'une façon qui modifie durablement la société, par exemple en répétant en public afin de changer la perception de leur travail dans la société.

Les orchestres s'engagent donc par exemple :

- dans les services de santé, la musique peut être très bénéfique pour les personnes souffrant de démence (maladie d'Alzheimer) ou de handicap physique. L'éducation musicale s'est considérablement développée dans ce sens ces dernières années.
- en jouant en prison, en déléguant des compositeurs et des musiciens dans cet environnement on affirme que même les personnes incarcérées ont le droit à une éducation culturelle.
- dans le cadre des programmes pour jeunes talents, compositeurs ou interprètes depuis 1998 jusqu'à nos jours. En 2003, le London Sinfonietta a mis en place une académie d'été pour recruter de jeunes musiciens et les faire travailler ensemble.

Aperçu de l'”Academy” mise en place au London Sinfonietta par Andrew Burke

“Lorsque nous avons mis en place l'académie, nous organisons des auditions nationales et nous allons repérer les talents dans toutes les grandes académies du Royaume-Uni (Birmingham, Glasgow, Cardiff...). Nous cherchions aussi le meilleur orchestre et le meilleur endroit pour mettre en place notre académie, pas seulement pour recruter des talents. On les invitait ensuite à Londres. Les jeunes pouvaient alors apprendre les techniques nécessaires pour aborder des répertoires complexes aux côtés des musiciens dans les orchestres. J'ai initié ce programme car il me semblait que si nous ne tendions pas la main à la génération future nous ne saurions pas où étaient les racines artistiques de ces jeunes. Le fait de répéter ce programme tous les ans nous a conduit à engager de nombreux jeunes musiciens issus de toutes les régions. Ils ont tous les moyens techniques d'interpréter ce style de musique et c'est une grande avancée pour nous”.

Projets en collaboration du London Sinfonietta avec la Royal Academy of Music et implication des étudiants dans le programme éducatif de musique contemporaine du London Sinfonietta

Avant même qu'Andrew Burke ne rejoigne le London Sinfonietta il existait déjà des programmes partenariaux avec la Royal Academy of Music. “Nous choissions des extraits de répertoires que nous ne pouvions jouer intégralement et nous divisions chaque orchestre pour n'en faire qu'un, ce qui permettait de mener des projets d'éducation musicale avec les autres musiciens.

Nous remplaçons les musiciens professionnels par les étudiants de la RAM et les envoyons mener des ateliers et des projets dans les écoles. Nous avons ainsi abordé *Les espaces acoustiques* de Gérard Grisey, ou bien Stockhausen etc... Ces programmes s'adressaient exclusivement à de jeunes musiciens professionnels. Nous avons pu monter ces programmes car nous avons choisi de faire jouer sur scène de jeunes musiciens en fin d'études supérieures dans les conservatoires ou universités”.

En 2008, quelques jeunes musiciens de la Royal Academy of Music ont vécu une expérience passionnante et nouvelle : au début ces jeunes n'étaient pas très convaincus par l'idée de mener ces projets d'éducation musicale sur la musique contemporaine à l'école, mais maintenant ce sont eux-là même qui organisent le London Contemporary Music festival, qui jouent à Londres avec le London Contemporary Orchestra, le Contemporary Music Chamber...toutes ces institutions sont très impliquées dans la diffusion du répertoire contemporain et très expérimental”.

A.Burke est très fier de cela même s'il souligne que cela a créé une compétition avec les musiciens plus expérimentés. Cela a servi de catalyseur pour un nouveau départ et cela forme la nouvelle génération de musiciens à être plus impliqués dans le répertoire de la musique contemporaine (ce qu'ils n'appréciaient pas forcément en tant que musiciens formés à la musique classique).C'est une très bonne chose.

L'”Academy” du London Sinfonietta et la formation de musiciens contemporains

L'Académie finance et forme les chefs d'orchestre à diriger des œuvres contemporaines. Les jeunes chefs ayant le talent et le potentiel de jouer de la musique contemporaine sont parfois difficiles à trouver parmi

les chefs d'orchestres qui ont principalement dirigé des oeuvres classiques. Cette tâche est cependant devenue une des plus importantes pour le London Sinfonietta. Obtenir des subventions de l'Arts Council a généré une compétition entre orchestres¹⁰⁷. Andrew Burke doit argumenter pour valoriser les actions et obtenir le renouvellement de la subvention. Le London Sinfonietta est maintenant connu pour la qualité des formations de jeunes musiciens qui sont mises en place.

“Nous avons capitalisé sur notre expérience ce qui nous donne des atouts, plutôt que de travailler avec des musiciens âgés sans rien inventer de nouveau. Nous avons réussi à inverser le paradigme : sans les jeunes, il n'y a rien qui se transmet dans le futur mais nous devons nous assurer que l'information, que les connaissances des musiciens plus âgés sont accessibles à tous”.

Difficultés de financement des projets éducatifs relatifs à la musique contemporaine

Trouver des financements pour les projets éducatifs est difficile : la plupart des fonds du Arts Council est utilisée par le London Sinfonietta pour rester visible sur la scène musicale londonienne. Il faut chercher l'argent ailleurs, auprès des fondations (particulièrement pour le repérage des jeunes talents musiciens ou compositeurs). Il y a quelques années il était possible de solliciter les organismes de charité, mais leurs priorités ont changé.

- les organismes caritatifs souhaitent que l'argent bénéficie plus aux défavorisés, à ceux qui n'ont aucun accès à l'art, en particulier dans les écoles publiques.
- il existe une sorte de décentralisation des subventions, qui doivent irriguer tout le territoire et ne plus privilégier la capitale, Londres. Il y a une certaine pression pour agir sur tout le territoire national.

L'introduction d'une réduction d'impôts pour les orchestres est bienvenue : le financement obtenu ainsi est différent de celui obtenu par une subvention qui aurait été collectée sur les impôts des citoyens. Il s'agit d'un abattement à la source avant le paiement des impôts au Trésor Public. Cette taxe permet au London Sinfonietta d'obtenir 500 000 £ du Arts Council chaque année et un extra de 100 000 £ provenant de cet abattement. Cela rééquilibre la subvention de l'Arts Council sur 5 ans.

Les financements de l'Académie sont une combinaison de sommes provenant de cet abattement, de subventions et de mécénat privé. Andrew Burke souhaiterait étendre ce projet aux adolescents, aux écoles, et poursuivre le partenariat avec la Royal Academy of Music.

Problématique de la diversité au London Sinfonietta

Le nouveau défi à relever sera celui de la diversité : il faut travailler à cela d'ici 2020 ou 2022. Le temps est compté. Le nouveau directeur du Arts Council veut plus de diversité, ce qui va dans le sens des orientations politiques du moment. Les structures doivent justifier l'utilisation des subventions publiques. La question des publics et les engagements qui sont pris doivent être liés.

Il y a différentes sortes de diversité :

- La plus importante, la diversité culturelle.
- L'égalité homme-femme est un autre domaine de diversité et il convient de l'inclure dans les priorités.
- La diversité sur les territoires : quel accès à quelle culture sur le territoire national ?
- La diversité dans les programmes: faut-il se contenter de concerts à 19h30 ou bien proposer des concerts aux familles dans la journée ?
- La diversité des musiciens et des publics: des concerts dans lesquels des musiciens issus d'autres cultures et qui ont d'autres passés musicaux jouent pour donner envie à de nouveaux publics qui ont eux-mêmes d'autres cultures musicales... Faut-il proposer des concerts

107 Tous les 4 ans les structures défendant la musique contemporaine doivent déposer une demande de subventions.

mixtes de pop music et de jazz expérimental? Ou continuer à promouvoir de la musique écrite par des musiciens blancs et masculins et jouer par des jeunes musiciens blancs qui ont étudié dans les conservatoires ??

- La diversité liée aux handicaps: inclure des personnes qui ont des parcours de vie différents, qui sont en situation de handicap mental, ou sourds ou aveugles etc.

Le Arts Council ne peut demander de couvrir tous les registres de la diversité avec les fonds qu'il verse. Il y a une espèce d'opacité sur la question de la diversité au Arts Council : les structures sont évaluées mais personne ne connaît réellement les critères. Le Arts Council devrait être plus précis sur ses attentes. La grille d'évaluation de la diversité s'étend de "non validé" à "validé" à "bien" à "fortement validé" ... d'ici à 2020 toutes les structures devront être au dernier échelon mais personne ne sait trop à quoi cela correspond.

"Nous devons par contre être certains que l'égalité hommes-femmes est mise en place: nous devons passer commande d'oeuvres musicales aux femmes et aux hommes à égalité. Nous sommes en train de pourvoir les postes dans l'orchestre de cette façon également, ce qui est difficile car nous avons actuellement 80% d'hommes dans l'orchestre. Pour arriver à la parité, les femmes sont prioritaires. En ce qui concerne les chefs d'orchestres, nous manquons de femmes cheffes et ayant confiance en elles pour diriger de la musique contemporaine qui plus est.

Nous souhaitons également traiter de la diversité des formes de musique. Nous développons des projets hors des horaires de concert traditionnels, et dans des lieux inhabituels. Nous jouons dans le métro, dans des nightclubs, des gares et salles d'attente, nous menons des projets sur les réseaux sociaux, dans les théâtres, ...tous les endroits où les gens sont en phase avec le monde. Différents lieux sont en capacité de développer la musique contemporaine à nos côtés et nous faisons tout pour les convaincre de le faire." Les concerts familiaux sont très populaires au Royaume-Uni et les gens sont prêts à payer pour des projets interactifs avec un artiste de pop expérimentale par exemple.

"Nous sommes une minuscule organisation qui existe depuis 50 ans: il y a toujours le pré-supposé que nous travaillons uniquement pour vendre des places de concert. Le Arts Council a établi clairement que toutes les structures doivent partager leurs indicateurs d'audience avec les organisations partenaires dans les financements. Cela signifie que notre base de données est en accès libre. Avec l'aide de logiciels et le box office nous sommes en mesure de savoir qui achète des billets, nous avons des renseignements concernant le genre, l'âge, la provenance géographique, l'origine des personnes. Cela nous aide à atteindre de nouveaux publics.

Nous devons jouer plus d'oeuvres de compositrices ou de compositeurs issus des minorités pour diversifier notre répertoire au maximum et c'est par nature plus facile de le faire avec la musique contemporaine car les compositeurs classiques sont principalement des hommes blancs et morts.

Nous voulons diversifier notre public aussi, et c'est le cas: nous accueillons de plus en plus d'étudiants. Selon les statistiques, nous sommes l'orchestre qui accueille le plus grand nombre de gens allant à un concert pour la première fois) : nous pensons que c'est grâce au caractère unique de la musique contemporaine. La semaine dernière nous avons mené un projet autour des questions de genre: concert, débats et échanges portant sur la trans-sexualité, les gay et lesbiennes, l'égalité des sexes...des questions sociétales importantes ont été soulevées et encore une fois nous avons accueilli des personnes qui n'avaient jamais mis les pieds dans un concert classique ou de musique contemporaine.

Nous savons, grâce à l'accès aux statistiques, que nous sommes très performants dans ce domaine".

Retour sur les programmes éducatifs au London Sinfonietta

"Nous avons réalisé que plutôt que de vouloir toucher le plus de personnes possible nous devons diversifier nos actions et les lieux où elles se déroulent. Nous menons des projets en résidence dans des écoles primaires, en lien avec l'école secondaire de proximité. Nous essayons de renforcer les liens entre les élèves de l'école primaire (4 à 11 ans) et ceux du secondaire (11 à 18 ans). Nous essayons de nous ancrer localement dans un quartier, de "pétrir" le terrain afin de laisser une marque indélébile grâce à la musique dans la vie des jeunes, de former les professeurs, de créer de la musique et de la jouer, de la diffuser. Quand le projet est fini, nous tentons de trouver un moyen de garder la trace de cet héritage culturel et musical, de ce que les enfants ont fait avec nous. Les gens prennent des initiatives, les

professeurs s'autonomisent et travaillent avec leurs élèves en musique.

Nous espérons faire perdurer ce dispositif basé sur les négociations que nous avons avec le Arts Council. Nous mettons en place des ateliers dans 6 classes, enregistrons de la musique contemporaine dans les classes et la transmettons à un compositeur professionnel, puis jouons la pièce avec des musiciens professionnels au milieu des enfants qui ont écrit la musique. Les plus jeunes (école primaire) peuvent écouter la musique qu'ils ont écrite, jouée par les élèves de l'école secondaire et les musiciens professionnels.

La question du travail avec les amateurs et les écoles est primordiale: ce que le public veut est peu important, nous devons valoriser la diversité à tous prix.

Revenons sur le programme de l'Académie d'été : quand nous jouons avec de jeunes musiciens, il y a transmission de savoirs entre les générations. Le flux d'expérience, la mixité est importante dans les différents programmes. Les jeunes de l'Académie vont jouer dans les écoles au sein de la communauté sans les musiciens professionnels, et c'est naturel : la qualité de la musique n'est pas forcément parfaite, même si la formation des musiciens solistes s'améliore. Certaines écoles forment mieux les artistes à devenir musiciens médiateurs. Aujourd'hui les jeunes musiciens formés dans les écoles et conservatoires ne peuvent plus espérer passer leur carrière à jouer dans le même orchestre. Les collèges et écoles de musique doivent leur faire comprendre qu'ils pourront aussi devenir des professeurs brillants, des médiateurs dans différents contextes sociaux, qu'il n'y a plus un seul chemin professionnel tracé pour un musicien aujourd'hui”.

Problème de recrutement des instrumentistes à cordes en musique contemporaine

Le London Sinfonietta peine à recruter des instrumentistes à cordes pour jouer de la musique contemporaine. De tous les instrumentistes, ils sont ceux qui subissent le plus un lavage de cerveau de la part de leurs professeurs qui pensent que le seul but de la vie de leurs élèves est de jouer des concertos classiques. Il faut les convaincre que c'est faux, que les répertoires contemporains développent la technique de n'importe quel musicien classique.

Rencontres et projets inter-artistiques

“Nous conduisons des programmes d'éducation artistique avec des danseurs: nous essayons de travailler en transversalité principalement avec les arts visuels. Les étudiants en arts visuel ou en arts plastiques sont actuellement plus intéressés par la musique contemporaine que les étudiants en musique. Cela s'explique facilement car quand vous avez passé une journée à faire de la musique la dernière chose que vous ayez envie de faire c'est d'aller au concert. Alors que si vous travaillez toute la journée avec des textiles, des ordinateurs, de la peinture il est plus probable que vous ayez envie d'aller écouter un concert expérimental. Les plasticiens, étudiants en arts visuels sont intéressés par l'expérimental. L'art du son devient un élément de langage des artistes contemporains”.

Pendant de nombreuses années le London Sinfonietta a commandé des pièces solistes à des musiciens et des plasticiens. Elles ont donné lieu à de petites formes performatives diffusées dans une cage d'escalier, une tour de contrôle, un vestiaire...des endroits auxquels le public n'a habituellement pas accès. Mais avec les vidéos tournées par les plasticiens et les costumes créés pour l'occasion, cela a pu exister.

Les formes créées en transversalité artistique le sont le plus souvent avec la vidéo. L'an prochain le London Sinfonietta s'associera aux danseurs du Royal Ballet pour créer une œuvre contemporaine.

“Je pense que l'avenir est à la transversalité artistique car elle nous permettra de toucher de plus larges publics”

Qualités pédagogiques en musique contemporaine dans le cadre des projets éducatifs

Il est nécessaire de former plus de médiateurs et de former des formateurs de médiateurs: il y a de plus en plus de conservatoires qui incitent les étudiants, dès le premier cycle de l'enseignement supérieur, à s'intéresser à la médiation. Andrew Burke ne sait pas comment les écoles supérieures travaillent ces questions. Le Trinity College a la réputation d'être excellent dans ce domaine, et il semble que la Royal Academy of Music et le Royal College of Music aient des attentes similaires. Ceci dit, la Royal Academy of Music se targue encore de recruter les étudiants qui seront les solistes internationaux de demain. *A contrario* si le Trinity est aussi un établissement d'excellence, on y encourage vraiment les élèves à aller vers d'autres pratiques artistiques ou d'enseignement, dont la médiation.

Les étudiants s'engageant dans cette voie doivent avoir le goût de la transmission, de la rencontre, et une personnalité pour cela. Il y a des personnalités plus discrètes qui ont des difficultés avec les adolescents. À l'Académie l'idée est de trouver quel instrumentiste est le plus adapté à un environnement de travail ou à un autre.

Autres projets pédagogiques et grand public du Sinfonietta

Le London Sinfonietta a une organisation particulière si on le compare aux autres structures. “Nous ne travaillons pas à temps plein et les musiciens font autre chose que de jouer dans l'orchestre. Une personne sur 11 travaille à temps-plein sur ce programme d'éducation artistique et 2 ou 3 à temps partiel : nous n'avons jamais été aussi nombreux. Il y a entre 40 et 60 concerts contemporains par an... Je ne suis pas un directeur d'orchestre de musiciens engagés à plein temps et je ne me vois pas demander à nos solistes d'aller dans les écoles mener des actions. Certains orchestres peuvent le faire.

Les autres orchestres créent des kits pédagogiques qu'ils mettent en ligne au format Pdf pour les professeurs. Nous faisons différemment : nous avons conduit un gros projet autour de *Clapping music* de Steve Reich. Nous avons développé une application dans laquelle vous apprenez le morceau en tapant sur l'écran de votre smartphone. Si vous vous trompez vous avez perdu. C'est un jeu et nous souhaitons faire comprendre au grand public qu'on peut apprendre une pièce de musique contemporaine de répertoire en jouant avec son téléphone portable. Nous avons publié cette application gratuite en juillet 2015, et nous avons eu 200 000 téléchargements. Les gens l'utilisent encore beaucoup au Japon et en Chine. Je n'avais rien vu de la sorte dans les applications existantes et je suis heureux de l'originalité de celle-ci qui amène les gens à interpréter de la musique contemporaine de façon active, en jouant.

Nous avons créé une compétition mondiale avec ce jeu, Il suffisait d'avoir le score le plus élevé pour participer à une masterclass. Les personnes ayant obtenu les deux meilleurs scores ont pu jouer en concert. Les participants venaient d'Allemagne, de New-York... Nous avons réussi à faire passer les joueurs du monde virtuel au monde réel, nous leur avons fait rencontrer de vrais musiciens et c'était génial. Il y a une dimension d'égalité et d'universalité dans l'utilisation du même objet (le téléphone) et c'est un objet technologique intuitif, ce qui est intéressant. Vous pouvez interagir avec la partition. Lorsque l'application est sortie au Royaume-Uni, nombreux ont été les musiciens et compositeurs professionnels qui ont voulu prouver qu'ils pouvaient obtenir le plus haut score possible.

Le Sinfonietta est une organisation culturelle et a la possibilité de montrer l'exemple en ce qui concerne l'éducation. Par cette application nous avons pu démontrer comment nous pouvions toucher un très large public. Nous souhaitons développer le sens du rythme et comprendre comment les gens développent le sens du rythme. L'application possède un programme de recherche qui nous a permis de comprendre cela. De plus, la compétition motivant les joueurs, ils pratiquaient beaucoup pour s'améliorer ...et s'entraîner est quelque chose que les gens n'aiment pas faire habituellement!”.

Problématique de la place déclinante des arts à l'école et dans la société ; dangers associés et solutions

Il faut investir le débat public et réaffirmer la place des arts dans le programme scolaire officiel. Pour l'instant l'enfant est supposé étudier la musique jusqu'au XIXème siècle : rien pour le XXème et encore moins le XXIème siècle. Pourtant ces deux derniers siècles ont été ceux de la libération de la créativité, des formes, des styles...

La créativité développe la confiance et l'estime de soi et pas seulement dans le champ artistique: il s'agit de compétences transférables dans d'autres registres professionnels. Il s'agit d'être un humain en état de marche et heureux, adapté à la société.

“Je suis inquiet pour les enfants qui n'ont que peu de moyens de développer leur part de créativité, de se socialiser. Comment développer leur confiance sans la pratique des arts ? Nous pouvons leur offrir cela avec la musique contemporaine, nous devons affûter nos arguments car nous ne pourrions jamais prétendre trouver des fonds pour toucher chaque enfant.

Pour être certains que les arts soient à nouveau dans les programmes officiels de l'éducation nous devons former des enseignants, des médiateurs en capacité de transmettre la culture et la pratique musicale. Même la plus brève expérience d'art à l'école peut donner envie aux enfants de devenir artistes. Nous rencontrons régulièrement des musiciens professionnels qui le sont devenus car ils ont rencontré la musique à l'école dans le cadre des programmes officiels.

Nous pourrions engager plus de médiateurs: les gens font beaucoup cela pour vivre ici, ils ont un passé

de musicien ou de professeur, ils sont parfois musiciens amateurs, ou ex-musicien d'orchestre, ou professeur des écoles, et ils deviennent médiateurs pour n'importe quelle structure qui met en place ces actions ou qui a besoin de développer des ateliers en musique. Ce pourrait être une solution. Pour intervenir à l'école, vous avez besoin d'être quelqu'un qui a le sens du collectif, d'avoir du charisme... vous avez besoin d'être un peu magicien”.

5-d Sean Gregory, Directeur des apprentissages et de l'engagement à la Guildhall School of Music and Drama et au Barbican center et Peter Renshaw, philosophe et ancien directeur de la recherche et du développement à la Guildhall School of Music and Drama, 20 avril (Floriane Mercier)

Dans un premier temps nos échanges ont porté sur l'offre de formation de la Guildhall en musique et sur la manière dont les questions d'engagement social dans des programmes éducatifs ou avec des communautés sont pris en compte dans la formation. Ainsi Sean Gregory a ainsi indiqué que tous les étudiants étaient engagés, dès la première année, dans une démarche réflexive sur leur pratique notamment à travers des collaborations avec d'autres champs disciplinaires mais aussi des techniciens ainsi que des workshops dans des contextes sociaux très différents. Il n'y a pas département pour l'enseignement mais tous les étudiants font l'expérience d'une ou deux situation d'enseignement dans leur cursus. Il n'y a donc pas de formation d'enseignants à proprement parlé comme en France. Tous deux tiennent ainsi à parler de musiciens qui enseignent, s'impliquent dans des projets, se produisent sur scène etc... L'objectif affiché ici est double, offrir aux étudiants les compétences leur permettant de devenir des musiciens en prise directe avec la société, conscients des différentes possibilités qui s'offrent à eux mais également instiller une nouvelle culture au sein de l'école permettant de décloisonner les disciplines et les approches. Dans cette perspective, Sean Gregory a présenté la formation diplômante de trois ans intitulée *Performance et Creative Enterprise* qui s'adressent aussi bien à des musiciens qu'à des artistes de théâtre (une dizaine) qui vise à développer la capacité entrepreneuriale et l'employabilité des artistes à travers des collaborations transdisciplinaires et dans des contextes très différents (collaboration avec des labels musicaux, des lieux de diffusion, implication dans des actions avec des jeunes ou dans des établissements de soins ou en prison, etc...). Cela doit leur permettre de développer leur propre « artistic voice ». Une autre formation, post-diplôme a également été présentée celle de Leadership. Elle est en train d'être réorganisée pour la rentrée 2018-2019 passant d'un an à 4 modules différents dans l'année. Elle vise également à permettre aux musiciens de développer leur propre identité artistique et des projets interdisciplinaires avec un accent mis sur les compétences nécessaires pour pouvoir devenir un « artistic leader » dans des contextes sociaux et culturels différents.

Pour Peter Renshaw, l'intégration des dimensions relatives à l'engagement des musiciens dans des programmes éducatifs ou communautaire a été concomitante avec l'implication très forte des lieux et des orchestres dans ces programmes qui constituaient pour eux des sources majeures de financements. Cependant pour lui on peut désormais parler de tournant car à travers ces expériences de la fin des années 90 – début des années 2000, les réflexions sur le rôle citoyen du musicien se sont développées et sont devenues une véritable problématique politique et non plus uniquement un moyen. Pour la Guildhall et le Barbican cela est très lié au travail effectué dans le programme *Connect* qui impliquait les habitants de l'est londonien. Dans le même temps, les profils d'artistes ont beaucoup évolué. Ainsi de nombreux étudiants des formations post-diplôme viennent par exemple des arts visuels ou de cultures très différentes et plus globalement tous s'interrogent sur la fonction de l'artiste dans la Cité.

Sean Gregory a également souligné à quel point la collaboration avec le Barbican constitue également un élément clé dans la construction de l'offre d'enseignement, la culture d'un lieu de diffusion en lien avec le public venant se mêler à la culture d'un lieu de formation. Ainsi les deux institutions travaillent ensemble sur des événements publics gratuits et hors les murs, un festival au sein du Barbican qui réunit une fois par an plus de 30 000 personnes ; cette collaboration a également permis pour lui le renforcement des liens du conservatoire avec les communautés locales. Les étudiants sont directement engagés dans ces actions, accompagnés de tuteurs expérimentés (leur apporte quelques crédits ECTS).

Nous avons ensuite abordé des questions sémantiques sur les termes d'*animator*, *leader*, *project manager*. Pour Peter Renshaw, le mot *animator* vient annihiler la créativité que chaque artiste doit solliciter dans ce genre de projet il est ainsi impropre pour rendre compte du rôle joué par les artistes dans ces projets. Ainsi, pour eux ces différents termes ne sont pas adaptés à la réalité. Les musiciens qui interviennent dans les programmes avec des adultes, des enfants, des prisonniers etc... sont tous des artistes qui doivent tous avoir un bagage suffisant pour mener un travail de qualité dans ces différents cadres mais aussi avoir conscience de la nécessité parfois de continuer à développer de nouvelles compétences selon les situations dans lesquelles ils s'impliquent. Ces différentes situations doivent d'ailleurs être considérées comme des espaces de recherche permanente dans domaine culturel. Le travail de la fondation Gulbenkian sur le rôle civique de l'artiste a dans ce cadre de nouveau été cité.

Pour Sean Gregory et Peter Renshaw, on assiste à un changement culturel important sur ces questions changement culturel mais qui a du mal à intégrer les institutions et lorsque cela se produit le travail reste fragile et risque en permanence d'être remis en cause.

Sur les mots entrepreneur/entreprise, Sean Gregory souligne que contrairement à ce que ces notions laissent généralement entrevoir en France (système capitalise, individualisme), ici elles recouvrent une dynamique (rendre les artistes acteur de leur carrière) collaborative et solidaire, on pourrait ainsi parler d'entrepreneuriat social. L'emploi de ces mots vise également à ne pas nier le rôle économique de l'art et de la culture tout en affirmant que de nouveaux modèles économiques peuvent être imaginés. Les valeurs sociales, éducatives et économiques sont ainsi intrinsèquement liées.

5-e Jennie Henley, Rosie Perkins, Diana Roberts, Royal College of music, 18 avril 2018 (Agnès Bretel)
--

Le Royal College of Music compte 800 étudiants. La moitié des étudiants y est inscrit pour les diplômes d'enseignement.

La question de la formation à l'éducation musicale, à l'enseignement est traitée dans les formations de 1er cycle de l'enseignement supérieur, mais à la marge. Elle prend tout son sens en second cycle, dans les formations menant à un Master.

Au début des années 2000 il existait déjà des programmes éducatifs (des spectacles d'étudiants ouverts au public dans le cadre du Bachelor music par exemple) mais tout était intuitif. La direction s'est alors demandé comment mettre en forme des programmes éducatifs pour les jeunes. Le Royal College of Music a construit un partenariat avec l'Imperial College de Londres, avec le Trinity Laban pour la danse. Il existe des accords avec les universités mais la majeure partie des fonds finançant les formations proviennent de fonds privés et les étudiants financent leur formation.

Pour chaque programme de formation il y a des partenariats différents et chaque projet d'éducation artistique mis en place bénéficie de collaborations spécifiques. Il y a des médiateurs qui sont spécialisés pour les familles, les personnes en situation de handicap, les personnes en situation de fragilité sociale, les autistes...

Les projets conduits dans le milieu médical le sont avec le soutien des équipes soignantes.

Les formations au Royal College of Music

La licence (Bachelor) de musique propose une information très basique sur la conduite d'actions de médiation. En première année environ 40% des étudiants choisissent un module d'éducation artistique. Ce module est ouvert à des étudiants extérieurs pour des pratiques expérimentales.

Il existe 2 Masters différents, un Master d'enseignement et un Master d'interprète.

Le Master d'enseignement est un Master de recherche en pédagogie.

Le Master d'interprétation compte environ 25 étudiants.

Le Master d'enseignement s'obtient au bout de 4 années d'études, il est plutôt destiné aux étudiants qui ont déjà enseigné dans différents contextes. Ils y étudient la psychologie, la théorie de la pédagogie, l'esthétique, les méthodes de recherche, la conduite de projet, la culture et histoire de la créativité. Il existe également des modules traitant de la différence entre curriculum et syllabus, des théories des apprentissages, de la préparation des cours pour des publics spécifiques, de la sociologie de la culture

ou de la construction de cadres d'analyse des apprentissages.

1ère année

Un module court obligatoire, travail avec les associations locales, introduction à l'éducation musicale, avec des volontaires seulement.

2ème année

Il y est question d'éducation créative, à la créativité. Un focus sur l'enseignement/ l'éducation. La moitié des étudiants choisit de valider des crédits et passe une évaluation terminale. Ceux qui choisissent ce cadre travaillent aux côtés d'un mentor, expert en éducation musicale. Ils observent des ateliers filmés et font un travail d'analyse de pratique ensuite. « C'est toujours le mentor qui dirige la séance, parce que les enfants méritent de vivre une bonne expérience et les étudiants d'en observer une également ».

3ème année

Les étudiants mènent un projet à l'extérieur, au second semestre : ils conduisent 3 ateliers.

4ème année

Ils construisent et expérimentent pendant 5 semaines un projet conséquent.

Pour valider le Master il faut compléter différents modules :

- Construction d'un portfolio (portefeuille de compétences) au moyen de la vidéo
- Conduite d'une action d'éducation musicale dans différents contextes
- Théorie de la pédagogie
- Technique FM. Alexander¹⁰⁸

Quand les étudiants ont déjà une activité d'enseignant en dehors de l'école le parcours est adapté. Les étudiants peuvent poursuivre en doctorat.

L'éducation musicale dans les carrières des musiciens, la place de l'éducation artistique dans le système scolaire et dans la société britannique.

L'éducation musicale n'est pas une voie de repli, un plan B pour le musicien. Elle est intrinsèque à sa carrière d'interprète.

Une enquête nationale a été conduite sur le déroulement des carrières des artistes (ECHESA). Elle donne des indications sur le bien-être des artistes dans l'exercice de leur profession, sur l'insertion professionnelle, sur la reconversion, sur la place que prennent les activités connexes, dont les activités de médiation, dans les professions artistiques.

Les subventions pour l'enseignement des arts à l'école ont diminué, au profit des fondamentaux. L'éducation artistique, musicale ou autre, n'a pas une place très importante à l'école.

Il faut revaloriser l'éducation artistique à l'école. De moins en moins d'élèves choisissent la musique comme matière pour le A Level. De ce fait, le nombre d'étudiants prêts à intégrer une école supérieure a beaucoup chuté.

L'éducation musicale est maintenant un plus pour les musiciens qui ne souhaitent pas enseigner de façon traditionnelle dans des cadres académiques. Les musiciens les plus âgés ne souhaitaient pas intervenir dans ces cadres mais cela a changé.

La question de l'enseignement reste centrale mais les contextes changent. Quand on enseigne en prison ou bien à un élève en cours privé ce n'est pas ce qu'on enseigne qui est différent, mais la manière dont on le fait.

De plus, en matière d'économie de la culture, il y a un impact à engager des professionnels de l'éducation artistique car les subventions sont versées au regard des actions d'éducation artistique menées dans les

¹⁰⁸ La technique FM.Alexander, du nom de son créateur, est une technique somatique s'adressant aux musiciens, danseurs, acteurs et permettant une optimisation de leur outil de travail (voix, corps, instrument) et une efficacité dans la pratique.

structures.

L'enseignement supérieur et la construction de l'artiste/enseignant

Tous les conservatoires proposent aux étudiants d'aborder l'éducation musicale ou artistique : en Écosse (Scottish board of musical education), au Pays de Galles, à Birmingham, c'est devenu indispensable dans les cursus. 72% des musiciens qui enseignent sont aussi interprètes.

Le problème est que de plus en plus d'écoles publiques refusent les professeurs qualifiés pour l'enseignement et souhaitent mener des projets ponctuels avec des artistes non formés à cela. La situation est complexe car, de fait, ce sont les artistes qui œuvrent à cela ET ils sont qualifiés pour le faire.

Au Royaume-Uni existent des conservatoires pour la danse, le théâtre, la musique : partout il est porté une attention particulière à la santé. Il y existe des enseignements de pratiques somatiques qui favorisent le bien-être des étudiants.

L'idée est de promouvoir des « conservatoires sains » car la pédagogie bienveillante est source de créativité, de confiance...

5-f Veronica Jobbins, Bethan Peters, Rosemary Brandt, Emma Redding, Mirella Bartrip, Trinity Laban (Trinity college London), 18 juin 2018 (Agnès Bretel)

Le *Trinity Laban Dance* se définit comme un centre de formation de danseurs professionnels et de praticiens en danse. Il dépend du *Trinity college London* et forme avec le département musique le *Trinity Laban conservatoire of music and dance*.

Le bâtiment actuel, construit selon les principes de Laban dans un quartier défavorisé de Londres (Dempford, Creekside), est immense et dispose de 13 studios et d'un théâtre, d'une médiathèque, d'un centre scientifique (étude des paramètres du mouvement), de studios d'enregistrement audio et vidéo.... Le bâtiment a été construit par Herzog et De Meuron, deux architectes suisses (également architectes de la Tate modern) qui ont reçu un prix prestigieux pour l'édification de ce bâtiment (l'équivalent de l'équerre d'argent en France).

Je suis reçue par Veronica Jobbins, directrice du département pédagogique, danse (Head of Learning and Participation, dance), Bethan Peters, en charge des diplômes post-licence et des programmes d'enseignement pour amateurs (postgraduate diplomas and community dance)

Échanges avec Rosemary Brandt (conférencière et directrice des études en choréologie) et avec le professeur Emma Redding, directrice du département Danse et science (head of Dance science).

Brève rencontre avec Mirella Bartrip, directrice générale du département danse.

One dance UK

One dance UK a été fondé par le Arts council England, la Fondation Paul Hamlyn, la Fondation Rudolf Noureev fondation et de la fondation Esmée Fairbairn. La structure est sponsorisée majoritairement par Harlequin, célèbre fabricant de tapis de danse.

One dance UK a remplacé Youth Dance en 2015 : le sous-titre en est "Dance in and beyond schools" soit quelque chose comme « danser à l'école de danse et en dehors des écoles de danse ». Cet organisme anglais recense à peu près tout ce qui se fait en Angleterre en termes d'enseignement de la danse dans les écoles et collèges, dans les structures où l'on pratique la danse en amateur (communities), dans les écoles de danse, mais est aussi ressource en termes de cursus, de diplômes d'enseignement, de formation d'artistes médiateurs qui se destinent à faire découvrir et pratiquer la danse aux amateurs, d'aménagement des locaux pour la danse, de nouvelles technologies...c'est en fait un immense espace de ressources virtuel, qui poursuit des missions semblables à celles du CND par certains côtés.

One Dance UK est l'organisation support d'un secteur chorégraphique fort, créatif et diversifié.

L'organisation regroupe différentes associations d'enseignants (National dance teachers association, l'association of dance of african diaspora...) et est là pour promouvoir une danse pour tous et faire entendre la parole de tous les acteurs de la danse au Royaume-Uni aujourd'hui. L'objectif est de diffuser largement l'information, de donner accès aux ressources, d'affirmer la place de la danse dans le paysage culturel de demain.

One dance UK organise le festival annuel U.Dance (que Youth Dance organisait précédemment) : s'y retrouvent les groupes de jeunes amateurs ou pré-professionnels issus des différentes régions du Royaume-Uni (Pays de Galles, Écosse, Angleterre, Irlande du Nord), compagnies juniors (youth companies) issues des programmes CAT ou de programmes régionaux.

Il faut comprendre qu'il existe des Arts council dans chaque région et qu'ils sont indépendants, tout comme les systèmes éducatifs sont régionalisés: on ne suit pas les mêmes études ni les mêmes programmes à l'école (enseignement général) en Écosse, en Irlande du Nord, au Pays de Galles... *One Dance UK* travaille donc majoritairement en Angleterre. Des structures similaires existent encore dans certaines régions (en Écosse notamment, elle se nomme encore Youth Dance et dispose de beaucoup moins de moyens).

Le programme C.A.T : center for advanced training in dance au Trinity Laban

C.A.T existe depuis 2005 et est un programme anglais uniquement, porté par le Département de l'éducation qui a créé un schéma de développement pour la danse et la musique, il n'existe pas dans les 3 autres régions du Royaume-Uni.

C.A.T est un programme de démocratisation culturelle pour la danse. Ce programme a vu le jour pour permettre à de jeunes danseurs contemporains de suivre des cursus intensifs en danse en restant dans leurs familles et dans leur environnement culturel. La danse classique accueillait depuis toujours les jeunes danseurs talentueux dans des boarding schools (pensions telle que la célèbre Royal Ballet school...) et les plus défavorisés se voyaient octroyer des bourses d'études par les régions où les villes, ce qui leur permettait d'intégrer ces écoles. La Middle class avait difficilement accès à ces programmes.

Un tel programme coûte 3666£ par an et par élève : le coût à la charge des familles est calculé en fonction du coefficient familial. Le DfE's MDS¹⁰⁹ finance le complément sous forme de bourse : les familles financent au maximum 50% du coût de la scolarité.

Il existe 11¹¹⁰ programmes pour le soutien et la formation des jeunes danseurs à la danse contemporaine, aux Arts du cirque, au hip-hop au Royaume-Uni. Ce programme gouvernemental est financé en partie par le Arts Council, en partie par le mécénat. Il dépend du département de l'éducation et est conduit par le Music and Dance Scheme (MDS), programme mis en place depuis 2004.

Au Trinity Laban, CAT est un programme pour les 13 à 18 ans passionnés de danse et montrant des prédispositions pour la danse contemporaine, mais éloignés des pratiques culturelles pour de multiples raisons (sociales, géographiques...) : les élèves y entrent sur audition. Comme à The Place, les élèves sélectionnés viennent passer la journée du samedi au Trinity Laban, et dansent toute la journée (cours techniques en danse contemporaine, danse classique, ateliers d'improvisation, de composition...). Ils doivent également venir participer à un ou deux cours le soir en semaine en fonction de leurs envies et besoins. Ils sont par ailleurs réunis en sessions intensives de 2, 4 ou 6 jours pendant les vacances scolaires et travaillent avec des chorégraphes ou bien élaborent leurs propres travaux chorégraphiques pour ceux qui le souhaitent. Les élèves du CAT Trinity Laban dansent fréquemment dans l'auditorium

109 Department for Education's Music and Dance Scheme.

110 *Academy of Northern Ballet* à Leeds, classique, *Dance east* à Ipswich sur la côte est, *DanceXchange* à Birmingham, *Dance4* à Nottingham, *Dance City* à Newcastle upon Tyne, *The Lowry* à Manchester, *Northern school of contemporary dance* à Leeds, *The Place* à Londres, *Swindon Exeter Contemporary programme* à Swindon, *Swindon Dance Swindon Contemporary and Urban programmes* à Exeter

du lieu leurs propres chorégraphies ou celles des chorégraphes invités.

Les élèves habitant loin de Londres et ne pouvant se rendre en semaine au Trinity Laban doivent suivre un enseignement sur leur lieu de résidence, dans une école de danse ou une association amateur qui conventionne avec le Trinity Laban. Ils rejoignent néanmoins leurs camarades tous les samedis et pour les sessions intensives.

Il existe un pré-C.A.T au Trinity Laban, dans lequel les élèves repérés dans les programmes de danse à l'école sont invités à venir pratiquer la danse (entre 9 et 13 ans). Ce cursus ne donne pas lieu à une communication publicitaire et est gratuit. Les élèves qui souhaitent intégrer le CAT à 13 ans passent une audition comme les autres.

Ce système fonctionne très bien : de nombreux danseurs deviennent professionnels à l'issue de cette formation, mais beaucoup souhaitent entamer des études supérieures ailleurs qu'au Trinity Laban pour élargir leur point de vue.

Dance teaching and learning

Le Trinity Laban propose un diplôme universitaire de niveau 6 européen (de niveau 2 français), qui ne porte pas le titre de Bachelor. D'un volume de 1 048 heures, il prépare à enseigner la danse, toutes les danses, dans tous les contextes possibles : école primaire ou secondaire, université, écoles de danse ou projets amateurs. On parle bien ici d'enseigner la danse, mais selon les contextes cette acceptation peut être comprise comme être médiateur ou être professeur de danse.

Ce qui mis en avant est la dimension artistique de la transmission et la capacité de l'étudiant d'être à la croisée de l'enseignement et de la création **sans spécialisation stylistique ou esthétique**.

Ce diplôme est ouvert aux jeunes danseurs (dès 18 ans) qui souhaitent enseigner ou bien, au titre de la formation continue, à des professeurs de danse souhaitant continuer à réfléchir sur leur propre pratique et sans limite d'âge.

Le diplôme est composé de 6 unités d'enseignement et donne lieu à l'écriture d'un journal de bord :

- Enseigner et apprendre la danse : théorie
- Les obligations légales au regard des différents contextes
- Connaissances spécifiques à l'enseignement de la danse
- Pratique de la danse : sécurité et efficience dans l'enseignement
- Réflexion critique sur l'enseignement de la danse
- Enseigner la danse : module pratique (et analyse de pratique en vidéo)

Le coût total pour les 6 unités est compris entre 3 285 et 4 560 £ (3 715 à 5 160 €) en fonction de l'accompagnement choisi (coût s'ajoutant alors à celui des unités d'enseignement). Il est possible de choisir les unités d'enseignement suivies et de n'en valider que certaines.

Postgraduate diploma community dance

Cette formation proposée par le Trinity Laban (et validée par la City University London) se rapproche de ce que nous pourrions mettre en place pour une formation de médiateurs en danse.

En effet, l'accent est mis sur la dimension de développement artistique et technique de l'étudiant, sur ses capacités à enseigner la danse, sur la diversité des publics et des pratiques dédiées (champ social, handicap, publics empêchés, scolaires...) et sur les compétences à acquérir pour transmettre la danse dans ces contextes.

Cette formation est ouverte aux danseurs interprètes, aux enseignants en danse, mais aussi aux amateurs éclairés en danse, ayant une pratique personnelle importante mais travaillant dans d'autres champs que le champ artistique (enseignants, travailleurs sociaux, architectes, médecins ou personnels de santé...).

La formation se déroule sur une année à temps plein ou deux années à temps partiel. Le coût pour les étudiants britanniques est de 8 450 £ (9 950 €) pour une année ou de 4 850 £ (5 485 €) par année. Il est doublé pour les étudiants européens ou étrangers.

Une réflexion est actuellement en cours pour modifier l'intitulé de ce diplôme et plus généralement du terme de Community dance (qui peut être défini comme : cours, projets créatifs et performances mis en place par des associations locales, des compagnies de danse, des lieux de diffusion ou des collectivités territoriales).

Veronica Jobbins et Bethan Peters suggèrent « Dance learning and participation » et parlent d'un « participatory dance artist » et non plus d'un « community dance artist ».

Autres formations continues

Différents modules courts sont proposés au titre de la formation continue :

- le diplôme d'études en choréologie (système d'analyse Laban), la formation d'une à deux semaines
- « How mouvement works ? » (Comment le mouvement fonctionne ?) ouverte aux architectes, enseignants, médecins ou personnels para-médicaux, danseurs amateurs ou professionnels...
- Des formations de week-end telles que « l'utilisation de l'analyse du mouvement Laban pour enseigner la danse », « chorégrapheur pour les jeunes danseurs amateurs », « danser à l'école primaire »...

5-g Kathryn Mc Dowell, Directrice générale du London Symphony Orchestra, 20 avril (Floriane Mercier)

Dans un premier temps notre interlocutrice s'est exprimée le rôle des musiciens d'orchestres et des orchestres eux même dans l'éducation musicale entendue au sens large. Elle a ainsi différencié le rôle des enseignants de celui des musiciens d'orchestres qui doivent constituer une source d'inspiration pour les jeunes et ouvrir leurs esprits à la musique. Il s'agit pour elle de leur faire prendre conscience de ce qu'est la musique en l'expérimentant dans tout ce qu'elle a de plus vivant. La mission principale d'un orchestre n'est pas de former la future génération de musiciens mais d'ouvrir le champ des possibles et des opportunités pour le plus grand nombre. Pour autant le LSO participe aux côtés des collectivités locales au service public de l'enseignement musical (music service) mais pour Kathryn McDowell insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de prendre la place des enseignants plutôt de mettre en valeur et d'amplifier les apprentissages.

Elle a également souligné que la quasi-totalité des musiciens du LSO était impliquée dans des programmes éducatifs ou avec les communautés (Chaque année le LSO à travers son programme LSO Discovery, travaille avec 60 000 personnes de tous les âges et de toutes les origines sociales). Ils reçoivent pour chaque action une rémunération complémentaire à celle perçue lors des représentations de l'orchestre mais à hauteur de 20 % des cachets habituels grâce à un accord avec les syndicats. En plus des musiciens de l'orchestre impliqués dans les actions, le LSO embauche en free lance 6 *Animators* dont 3 peuvent quasiment être assimilés à des permanents. Ils sont tous musiciens avec des compétences en pédagogies spécifiques, ils donnent par exemple, à côté de leur travail avec l'orchestre, des cours pour les enseignants du primaire. Ils passent énormément de temps au sein des programmes. Pour Kathryn McDowell cette configuration est possible en raison de l'implication de certains établissements d'enseignement supérieur qui depuis plus de 30 ans forment les musiciens à ces dimensions singulières de leurs métiers. Elle souligne ainsi l'importance prise par l'idée de donner les clés aux étudiant d'une carrière « soutenable », un *portfolio Career*. A ce titre, elle a cité notamment le module post diplôme de la Guildhall en partenariat avec le LSO qui vise d'abord à développer les compétences des musiciens d'orchestres en abordant des problématiques comment, comment être efficace au sein d'un orchestre, comment élargir sa capacité à jouer des esthétiques différentes mais aussi à prendre conscience de ce qu'implique la participation voir la direction d'un programme éducatif.

Pour elle le tournant se situe vers la fin des années 90, moment où le travail des pionniers comme le London Sinfonietta, le Scottish Chamber ou l'Ulster Orchestra (Irlande du Nord) a émergé et où on a

commencé à le prendre réellement au sérieux. L'orientation a d'emblée été celle du travail sur la créativité des individus car à l'époque la question de l'enseignement de la musique était pris en charge à travers le programme national pour la musique, issu de la réforme des programmes de 1993. De plus, l'Art Council demandait aux acteurs d'imaginer quelque chose de nouveau sur le plan des programmes éducatifs et communautaires (L'Art Council a débuté ses financements dans le domaine éducatif à la toute fin des années 70). On était alors sur des financements publics importants de l'ordre de 40 %. Aujourd'hui les financements des programmes éducatifs reposent entièrement sur le mécénat et les levées de fonds caritatifs (Le département de l'Education de l'Art Council a arrêté ses subventions) et les contenus évoluent vers une place plus grande faite aux apprentissages en raison du délitement du service public de la musique (Programme On Track avec les écoles de l'est de Londres ou programme pour les enseignants Music in the Classroom). Selon Kathryn MacDowell les orchestres se sentent désormais investis d'une mission de formation pour que ce ne soit pas uniquement les classes moyennes qui puissent accéder à la pratique musicale et éventuellement à l'enseignement supérieur.

Pour le LSO, la question de la diversité est ainsi une préoccupation importante. Elle se traduit également par un programme intitulé The Next génération qui permet à de jeunes chefs d'orchestres, compositeurs ou performers de travailler aux côtés de l'orchestre.

Dans cette perspective de s'adresser à des publics toujours plus diversifiés, le LSO a réalisé un important investissement dans les nouvelles technologies avec le lancement du LSO Play qui permet de réécouter des concerts en adoptant différents points de vue. Pour cela le LSO a créé un label le LSO Live permettant de percevoir directement les droits. LSO play est un outil clé pour le travail effectué dans les programmes éducatifs et communautaires à Saint Luke's.

L'ensemble des programmes cités ci-dessus dont partie du programme « chapeau » LSO Discovery.

5-h Claire Mera-Nelson, Arts Council England, responsable du département de la musique, 19 avril (Floriane Mercier)
--

Claire Mera a été Directrice de la Musique au Trinity Laban de 2010 à 2018 elle y a développé de nombreux programmes d'enseignement (faisant une place importante à l'interdisciplinarité et à l'engagement des musiciens auprès des publics), le festival CoLab ainsi que de multiples partenariats en s'impliquant notamment dans l'association Européenne des conservatoires. Elle est désormais directrice de la musique et responsable du secteur de Londres à l'Arts Council England (il existe un département distinct pour l'éducation musicale) . C'est à partir de ces deux expériences que Claire Mera a répondu à nos questions.

Sur la question de la formation des élèves à intervenir dans des programmes éducatifs au cours de leur scolarité au sein des conservatoires supérieurs elle décrit une situation très hétérogène avec de nombreux professeurs (dont la majorité ne sont pas enseignants à plein temps, - de 15 % le sont) qui ne souhaitent pas que leurs étudiants participent à ces programmes ou alors les indiquent comme optionnels. Peu d'entre eux considèrent l'implication de leurs étudiants dans ce domaine comme une dimension indispensable de leur formation. Cela dépend donc vraiment des enseignants ainsi que des attitudes des différents orchestres avec lesquels ils collaborent. Elle a cependant indiqué qu'au sein du Trinity Laban la première année est consacrée à ce que signifie le fait d'apprendre, comment l'apprentissage se construit. Dès la seconde année les étudiants ont l'obligation de participer à des projets au sein des écoles. Ils sont en cela accompagnés d'une équipe de professeurs. Enfin au cours de la troisième année ils doivent concevoir eux-mêmes un projet en direction des publics de leur choix.

Il arrive régulièrement que les étudiants ne soient pas très enthousiastes à l'idée de participer à ces projets toutefois, nombreux sont ceux qui au bout de quelques séances mesurent l'intérêt pour leur propre progression et prennent plaisir à partager leurs savoir-faire avec le public. Ils comprennent également que ce sera sans doute une dimension importante de leur travail lorsqu'ils ont l'occasion de

collaborer avec des ensembles et orchestres professionnels pour ces projets.

A l'occasion de la description d'un certain nombre de ces projets elle a souligné combien certains programmes de pratiques collectives musicales comme Harmony pouvaient être déconnectés des orchestres et ensembles et que peu d'enfants avaient donc l'occasion d'entendre des ensembles professionnels et éventuellement de travailler avec eux. Même au sein des Music education Hubs (ensemble regroupant différentes organisations comme les collectivités locales, les écoles, des groupes communautaires d'autres hubs travaillant ensemble à l'enseignement et à l'éducation musicale au regard des objectifs fixés par le plan national d'éducation musicale de 2012). L'orchestre de Liverpool ou celui de Bournemouth (Sud -ouest de l'Angleterre) font en cela exception puisque 100 % des musiciens participent à des programmes éducatifs et qu'ils sont totalement impliqués dans ce travail d'éducation musicale.

Claire Mera fait également état d'une polémique récente (avril 2018) sur le manque de diversité esthétique et disciplinaire du soutien financier apporté aux institutions par l'Art Council et lancée par l'ancien député Michael Dugher (Parti travailliste) et président de UK music regroupant les acteurs de l'industrie musicale qui, selon elle, viendrait en réalité remettre en cause le soutien public aux arts. Elle explique également que les structures soutenues par l'Art Council ont des obligations fortes en termes d'égalité et de diversité. Elles doivent pour cela choisir au moins 1 des 5 objectifs (égalité homme/femme, handicap, diversité ethnique, etc...). Objectifs qui sont ensuite mesurés à travers des enquêtes réalisées par des agences (Audience Agency) avec lesquelles l'Arts Council collabore. La devise de l'Arts Council est la suivante : Great Arts for everyone.

Claire Mera fait ensuite état de la situation particulièrement préoccupante de l'enseignement de la musique en Angleterre bien que chaque école ait un responsable de la musique qui est l'interlocuteur pour le hub ; en effet, la réforme des programmes scolaires en 2012 a diminué la place faite à la musique. En primaire, un trimestre doit obligatoirement être consacré à l'apprentissage d'un instrument (Plan national pour la musique de 2012) mais la question de la qualité de l'enseignement se pose car la place accordée à cela dans la formation des enseignants à l'université s'est réduite de plus en plus au fil des années. De plus, cet enseignement n'est pas gratuit favorisant les classes moyennes et supérieures. Dans le secondaire, la musique n'a pas une place centrale, elle a même vu sa place diminuer dans les différents examens proposés pour l'entrée en secondaire (selon la poursuite d'études choisie, les élèves peuvent passer différents examens ceux-ci étant proposés par les écoles et pouvant donc varier selon les collectivités territoriales compétentes.) De plus, une baisse de 16 % du nombre d'élèves choisissant la musique lors de leur examen de fin de secondaire a été observée au cours des deux dernières années.

5-i Mark Pemberton, directeur de l'association des orchestres britanniques ABO, 17 avril (Agnès Bretel)
--

L'entretien se déroule au siège d'ABO et s'appuie sur l'enquête (*ABO : the state of Britain's orchestras in 2016*) et sur la réponse d'ABO à la commission d'enquête des parlementaires chargée de mesurer l'impact social des organisations culturelles.

Interaction privé/public dans les politiques culturelles au Royaume-uni

Au Royaume-uni, la question des droits culturels n'existe pas : tout est relatif, soumis au bon vouloir des décideurs. Les actions sont fragilisées. Paradoxalement l'effort pour l'éducation musicale n'a jamais été aussi important mais les fonds publics ont baissé. Les politiques d'éducation musicale ne sont pas tributaires des fonds publics mais les politiques culturelles du Royaume-uni interfèrent sur l'économie des orchestres britanniques.

Actuellement il y a nécessité à lever des fonds privés pour pouvoir mener des actions d'éducation artistique en musique au Royaume-Uni.

Chaque région (Angleterre, Écosse, Pays de Galles, Irlande du Nord) a une autonomie dans la gestion de ses politiques culturelles, mais les politiques gouvernementales en matière d'éducation musicale à l'école impactent tous les orchestres.

« La majorité des orchestres britanniques ne perçoit aucune subvention du gouvernement pour les programmes éducatifs. Si on ne fait rien dans ce sens, si l'on n'éduque pas les jeunes, les orchestres vont mourir. C'est pour cela qu'on le fait malgré tout, et qu'on cherche des fonds privés : c'est un but moral, on doit ouvrir les vannes et trouver de nouveaux talents : on ne fait pas ça pour remplir les salles !

Les musiciens les plus engagés dans les orchestres viennent de familles aisées, sortent des écoles privées. Au Royaume-Uni, les orchestres proposent des interventions musique à l'école primaire, après, dans le secondaire, c'est fini. Seuls les élèves privilégiés pourront devenir musiciens d'orchestre, car les cours de musique relèvent ensuite de l'enseignement privé. Nous voulons que cela change, nous voulons travailler à l'accessibilité, nous adresser à tous les publics, donner une chance à tous les jeunes de devenir musiciens (diversity). Pour l'instant les orchestres britanniques sont blancs : il y a très peu de musiciens issus de la diversité. On ne changera le profil ethnique des musiciens d'orchestre que si l'on ouvre les vannes à tous les talents dès le début et constamment. »

Les réseaux chargés de collecter des fonds/ Hubs

Avant 2011, il y avait un service de la musique qui définissait ce que les écoles pouvaient faire dans le cadre de l'enseignement général, mais il n'y avait pas de professeur de musique dédié à cela (et formé à cela). C'était le service de la musique, dépendant des autorités locales, qui désignait les professeurs qui enseignaient dans les écoles. C'était un système centralisé.

Il y a eu un plan national pour l'éducation musicale à la fin des années 2000 : ce plan a vu naître en 2011 les réseaux d'éducation musicale (music educational hubs). Ces réseaux ont le monopole maintenant. Les orchestres sont membres de ces hubs, indépendants des autorités locales, et sont donc en lien direct avec les écoles. Les hubs peuvent lever des fonds privés, et sont pilotés par le gouvernement via le Arts Council et non pas par les autorités locales. L'Art Council doit trouver des financements via les hubs là où en France c'est le gouvernement qui finance la culture et l'éducation artistique.

Certains Hubs sont performants pour collecter des fonds privés, d'autres le sont moins, et finalement le système pour les usagers est toujours inégalitaire, mais ça l'est beaucoup moins qu'avant 2011 quand les autorités locales menaient des politiques de qualité différente suivant les territoires.

Actuellement, en Écosse le système fonctionne très bien, au Pays de Galles, très mal, car il n'y a pas assez d'argent investi et les services ferment.

Association of British orchestras

L'objectif premier d'ABO était de donner à chaque enfant la possibilité de jouer dans un orchestre.

En 2009, il y a eu une velléité de promouvoir largement la pratique de la musique : tous les enfants étaient supposés jouer dans un orchestre à l'école.

C'était impossible à réaliser, en particulier dans les campagnes, les endroits retirés.

En 2010 le gouvernement coupe les vivres sur ce projet.

La répartition des subventions ainsi dégagées est alors la suivante :

60% Opéra et Compagnies

30% orchestres

10% autres

UK Music (qui représente l'industrie musicale) demande pourquoi l'argent va majoritairement à l'Opéra et aux orchestres et pas à la pop music.

C'est une attitude élitiste et cela concerne les riches. Les représentants des musiques « savantes » arguent qu'en réalité ils sont bien moins élitistes qu'on le leur reproche. Ils précisent même que si les jeunes peuvent faire de la pop music c'est bien, c'est toujours de la musique...

Il n'y a pas non plus d'argent pour les minorités ethniques ou les musiques traditionnelles. La question du soutien à la musique traditionnelle écossaise par Le Royaume-Uni entre en contradiction avec la volonté d'indépendance de l'Écosse.

Les programmes d'éducation musicale dans les orchestres au Royaume-uni

Toutes les actions éducatives proposées par les orchestres sont le fait de financements privés. Les demandes d'action de médiation sont de plus en plus tournées vers les outils numériques, les nouvelles technologies, même si à la fin l'orchestre joue en concert (programme *LSO play* ou *10 pieces project*)

Le London Symphony orchestra : propose des actions très onéreuses, il faut de l'argent pour développer les projets.

Les projets éducatifs se développent sur une durée de 3 ans maximum : il n'y a jamais de projets à long terme. Les financeurs veulent toujours de la nouveauté.

900 000 jeunes sont touchés par les programmes éducatifs.

Musique et éducation générale

Le premier objectif de l'éducation musicale est la musique mais aussi de créer du lien social. Dans le baccalauréat anglais (E Bacalaureat) il n'y a pas de place pour la créativité . L'enseignement est recentré sur les fondamentaux (anglais, maths, langues étrangères). Il faut trouver un travail dans les usines, dans les industries...pas dans le divertissement, les arts. Les anglais sont très rigides sur la question de la créativité. On a beau argumenter le gouvernement n'entend rien.

Le gouvernement a supprimé les matières artistiques des programmes *obligatoires* ? Il a même été question que les élèves souhaitant poursuivre un enseignement de musique ou de danse au lycée le fassent de façon payante.

Médiation, éducation artistique et culturelle : les formations

Enseignement initial : M.Pemberton déplore l'absence de formation particulière à la médiation pour de jeunes musiciens. La CPD (continuing professional development : formation continue) n'est pas développée. Les compétences en médiation ne sont pas un critère d'engagement pour les musiciens d'orchestres.

Le statut des musiciens-médiateurs

Les médiateurs sont autant considérés que les musiciens.

Dans certains orchestres des musiciens sont salariés, dans d'autres ils ont un statut de travailleurs indépendants ou de suppléants lorsqu'ils font de la médiation, de l'éducation artistique. Cela résulte d'accords avec les syndicats. Dans certains orchestres (Birmingham Symphony Orchestra) les musiciens sont encouragés à le faire et bénéficient de « working credits » (heures supplémentaires).

Personne ne peut obliger des musiciens à mener des actions éducatives : même si les directeurs trouvent que certains musiciens sont doués pour cela, ils ne peuvent les obliger à le faire.

Les jeunes musiciens d'orchestre, bien que peu ou pas formés, ont le potentiel et l'envie de faire de la médiation mais ne le font pas forcément, on ne les encourage pas. Les musiciens plus âgés ne souhaitent pas le faire.

5-j Claudine Ripert-Lander, Conseillère culturelle et directrice de l'Institut français, Sylvain Thollon, Directeur du Bureau export de la musique – Institut français le 18 avril 2018 et Raphaëlle Rodocanachi, attachée culturelle et directrice du département Visual and Performing Arts de l'Institut Français le 19 juin 2019 (Agnès Bretel)

Financement des programmes éducatifs

L'État finance les programmes éducatifs des structures (orchestres, compagnies de danse ou de théâtre, institutions...) à hauteur de 15 %. Les 85 % restant doivent être trouvés par les structures. La part d'auto-financement étant importante, il y a nécessité d'imaginer des projets innovants. Les structures doivent prouver leur capacité à lever des fonds grâce à de nouvelles actions concernant des registres musicaux peu impactés habituellement (musique de chambre). Pour inventer ces actions, il faut trouver des gens intéressés aux contenus mais vendeurs dans le bon sens du terme. La part importante de financements à trouver met cependant en danger, ou tout au moins rend précaire l'existence des structures.

La diversité

C'est actuellement l'angle d'attaque qu'a choisi le gouvernement britannique pour ses politiques culturelles. La diversité s'entend dans 3 registres : le genre, la diversité ethnique et sociale, l'accueil des publics en situation de handicap. Quelques exemples d'actions : à partir de 2019 les festivals s'engagent à faire pendant 5 ans des propositions permettant d'atteindre la parité homme-femme dans les programmations, les compagnies, les orchestres devront circuler dans les zones défavorisées et les autres nations du Royaume-Uni (Birmingham, Belfast).

Le rôle de l'Institut Français à Londres en matière d'action culturelle

L'Institut Français à Londres emploie une médiatrice qui a le titre d'attachée pour l'éducation.

Le lieu accueille environ 4500 élèves (Bibliothèque, cinéma, musique...) la salle de cinéma actuelle (228 places) est trop grande pour permettre l'accueil de petits groupes, de formations. À terme une salle de 35 places devrait être construite, ce qui permettrait de mettre en place des formations à l'image, à l'éducation artistique et de mener des actions de médiation avec des groupes restreints.

Brexit et perspectives

Les industries de la création et les structures culturelles sont opposées au Brexit, d'où une volonté et un regain d'ouverture à l'international. Cela devient un acte politique de programmer à l'international.

Depuis 2 ans ½ (annonce du Brexit) il y a, pour le spectacle vivant, une volonté de décentraliser les actions vers le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du nord. Il y a plus de moyens octroyés et la volonté de développer des projets à Belfast, Edinburgh, Manchester, Nottingham ou Brighton.

Le département Visual and Performing Arts de l'Institut Français met en place un festival France Dance à l'automne 2019 à Londres.

Avec l'aide du British Council et de la Nouvelle Cinémathèque de la danse du Centre National de la Danse, il est prévu de monter un film d'archives sur la question de la danse et du handicap, une résidence au CCN de Grenoble, une collaboration entre Rachid Ouramdane¹ et la Candocco dance compagnie², de multiplier les actions de sensibilisation/médiation pendant le festival.

Raphaëlle Rodocanachi précise par ailleurs que les institutions françaises ont un rôle à jouer dans ce contexte de Brexit annoncé.

Il existe un grand programme bilatéral entre la France et le Royaume-Uni qui porte sur l'émergence en danse, la reconnaissance des compagnies de danse britanniques à l'étranger. On y retrouve des axes de programmation en écho aux priorités britanniques :

- place de la femme dans la création chorégraphique,
- diversité culturelle et ethnique (les programmeurs britanniques sont choqués de ne voir que des danseurs blancs sur un plateau),

- accueil et inclusion des personnes en situation de handicap dans les compagnies.

Danse et médiation au Royaume-uni

La situation de la danse est légèrement différente de celle de la musique. Les danseurs ne sont que rarement en charge de la médiation ou d'actions de sensibilisation des pièces qu'ils interprètent. Ce sont les institutions, les collectivités qui se chargent de cela. Le Royal Ballet met en place des actions ambitieuses dont le programme *Chance to dance*. On peut également citer Monique Deletant à Birmingham (2ème ville du Royaume-uni), en charge du Dance hub pour la région, qui mène une ambitieuse politique de sensibilisation et d'éducation artistique en danse autour des programmations de spectacles, ou encore Richard Wakeley, directeur du Festival international des arts de Belfast depuis 2015, dont l'engagement est sans faille sur les questions de médiation et d'accès de l'art à tous.

¹Rachid Ouramdane est un danseur et chorégraphe français. Depuis 2016 il co-dirige avec Yoann Bourgeois le Centre chorégraphique national de Grenoble CCN2 (Isère).

²La Candocco dance company est une compagnie de danse formée de danseurs professionnels valides ou porteurs de handicaps. Elle a été créée en 1991 et se donne pour mission de produire des spectacles où excellence et enthousiasme sont de mise tout en élargissant le champ perceptif du public. Elle place l'humain et la question de la collaboration au cœur de son travail.

5-k Hannah Wakers, Rebecca Staple Maria Ryan, The Place, London Contemporary Dance School, 19 avril 2018 (Agnès Bretel)

L'entretien se déroule à The Place avec Hannah Wakers, directrice du programme CAT de The Place (CAT deputy manager), Rebecca Staple, formatrice dans le programme CAT, et Maria Ryan, directrice du département de l'apprentissage créatif (Creative learning producer)

Le programme CAT de The Place

C'est un des 11¹¹¹ programmes pour le soutien et la formation des jeunes élèves danseurs à la danse contemporaine au Royaume-Uni. Ce programme gouvernemental est financé en partie par le Arts Council, en partie par le mécénat. Il dépend du département de l'éducation et est conduit par le Music and Dance Scheme (MDS), programme mis en place depuis 2004.

CAT est un programme pour les 11 à 18 ans passionnés de danse et montrant des prédispositions pour la danse contemporaine, mais éloignés des pratiques culturelles pour de multiples raisons (sociales, géographiques...) : les élèves y entrent sur audition. À Londres, des parcours de sensibilisation sont construits dans les collèges afin de repérer les jeunes et de les inciter à postuler. Les élèves y bénéficient d'ateliers réguliers pendant 2 mois, puis sont invités à suivre des classes et des ateliers au printemps à The Place, assistent à des spectacles et à des classes du programme CAT en cours, et sont prioritaires pour les auditions.

Il n'y a pas de cursus défini, les matières étudiées changent selon les périodes, les opportunités (danse contemporaine, techniques Cunningham, Limon, released techniques, répertoire, composition, chorégraphie, performance, technique classique pour danseurs contemporains, gaga dance, flow low, floor work, spinning monkey...). Le programme s'organise en fonction de la présence à Londres d'artistes ou d'enseignants étrangers.

¹¹¹ *Academy of Northern Ballet* à Leeds, classique, *Dance east* à Ipswich sur la côte est, *DanceXchange* à Birmingham, *Dance4* à Nottingham, *Dance City* à Newcastle upon Tyne, *The Lowry* à Manchester, *Northern school of contemporary dance* à Leeds, *Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance* à Londres, *Swindon Exeter Contemporary programme* à Swindon, *Swindon Dance Swindon Contemporary and Urban programmes* à Exeter

L'enseignement s'organise en sessions intensives de 2 ou 4 ou 6 jours, les week-end et vacances scolaires : créations avec des chorégraphes, enseignement théorique et pratique, culture artistique (visite de musées, de galeries d'art) et chorégraphique.

Les séances de travail régulières ont lieu le samedi. Les élèves habitant Londres suivent en plus une session tous les mercredis ou jeudis. Ceux habitant en banlieue ou loin de Londres doivent suivre au moins un cours par semaine dans leur secteur, et l'enseignement doit y être approuvé par le programme CAT. Ils sont également encouragés à participer à des Youth Ballets sur leur lieu de résidence.

Chaque élève se voit proposer un cursus d'enseignement spécifique pour répondre au mieux à son projet personnel.

Un tel programme coûte 3 666 £ par an et par élève : le coût à la charge des familles est calculé en fonction du coefficient familial. Le Department for Education's Music and dance scheme finance le complément sous forme de bourse : le coût de scolarité à la charge des familles est de 50% maximum. Il existe un programme similaire pour les arts du cirque, en lien avec le CAT de The place.

À la fin du programme les élèves passent une certification (94% de réussite).

Formation initiale, formation continue (CPD, continuing professional development)

À The Place il existe dans la formation d'interprète un module d'enseignement : il offre au choix la possibilité d'aller vers l'enseignement traditionnel (cours et ateliers dans des contextes d'apprentissage technique et artistique) ou d'être enseignant assistant « teaching assistant ». La durée de ce module est de 10 semaines, il est facultatif. Les étudiants choisissent à quels publics ils souhaitent enseigner et cela modifie légèrement les contenus abordés. Choisir d'être « assistant teacher » permet d'intervenir dans le cadre de l'éducation artistique, avec des publics spécifiques.

En tournée avec la London contemporary dance theater company, les ex-étudiants passés par ces programmes donnent des ateliers de sensibilisation.

Il est à noter que les danseurs ont accès à ce module dans le cadre du Bachelor de danseur interprète.

The Place propose aussi aux enseignants des écoles primaires qui souhaitent faire de la danse avec leurs élèves un programme de formation dédié, mais payant, d'une durée de 8 semaines.

5-1 Nick Wilson, maître de conférence sur la créativité et le management dans le domaine des arts et de la culture, King's college, 19 avril (Floriane Mercier)

Chanteur de formation, Nick Wilson s'est tourné vers le management musical après une carrière en Europe et aux Etats Unis. Il a ensuite enseigné pendant quelques temps d'une école de management sur les questions d'industries et d'économie créatives. Désormais, il enseigne dans le département Culture, Médias et industries créatives du King's college (environ 200 élèves). Il est l'un des trois auteurs du rapport publié par le King's College : *Towards cultural democracy : Promoting Cultural capabilities* (2017).

Dans un premier temps, Nick Wilson nous a parlé de plusieurs programmes et études qui montrent combien la question de la participation des citoyens à la vie artistique et culturelle fait actuellement l'objet de recherche et d'intérêt au Royaume Unis.

Ainsi, l'Art Council mène actuellement un projet intitulé *Creative People and Places* dans 21 territoires différents pour travailler à la démocratie culturelle (27 M£). De même, le projet *Understanding Everyday participation*, regroupant différentes universités (Loughborough, Manchester, Leicester, Sheffield...) vient réinterroger le lien entre la participation et la valeur culturelle. Ces questions se posent dans un contexte économique et politique plus large qui voit régulièrement remis en cause le

financement public des institutions culturelles. Ainsi le rapport commandé par le BBC Arts à différentes structures pour discuter des différentes problématiques du secteur, et intitulé *What next*, pointe le fait que seuls 8 à 9 % de la population du Royaume uni assiste à régulièrement à un événement artistique. Politiquement, ce chiffre a été largement repris notamment par l'aile gauche la plus radicale pour avancer la nécessité de stopper les financements publics pour la culture puisque les pauvres, qui paient la culture n'en profite pas, ce sont les plus riches qui assistent aux concerts et spectacles. Cependant pour Nick Wilson ce constat nécessite d'aller plus loin en adoptant notamment un point de vue écologique de la ressource, pour comprendre comment les arts fonctionnent mais aussi sortir de l'idée un peu simpliste de déplacement des ressources d'un point à un autre avec des gagnants et des perdants pour aller vers un modèle inclusif réorientant les ressources afin que l'économie soit bénéfique pour tous. Cela implique également pour lui de comprendre ce que cela signifie pour chacun d'avoir ou non des opportunités culturelles.

Ainsi il existe pour lui un lien évident et crucial entre les politiques de développement international et les politiques culturelles. La lutte contre la pauvreté passe par le développement des capacités de chacun mais aussi des capacités culturelles (dimension souvent absente des conférences internationales comme celle qu'il a suivi récemment en Afrique du Sud) permettant de créer les conditions de la liberté permettant de donner du sens et de la valeur à l'expérience individuelle mais aussi collective.

Dans cette perspective, et pour tenter de passer des concepts parfois idéalistes à des applications concrètes, la fondation Calouste Gulbenkian a initié un programme interrogeant ce que pouvait être le rôle civique des organisations artistiques.

Cela nous a conduit à aborder la construction politique de ces concepts. Nick Wilson a ainsi indiqué que selon lui que l'économie a été longtemps l'argument central pour le développement des industries créatives et les programmes éducatifs se sont développés car ils permettaient d'obtenir des financements publics ce qui les a, pour lui, enfermés dans un silo à part des activités artistiques. Cependant cela a également permis aux professionnels d'acquérir une expérience en la matière et de réfléchir différemment à ces questions. Toutefois, pour Nick Wilson, aujourd'hui encore, on cherche à justifier l'importance des politiques culturelles à travers des valeurs erronées. Si l'économie reste un argument important, les objectifs éducatifs mais aussi de bien-être et d'art thérapie sont désormais majoritairement mis en avant. Pour illustrer cela il utilise l'expression idiomatique suivante : *It's the tail wagging the dog* sous-entendant que ces approches masquent en réalité la question centrale qui est *Pourquoi l'art est-il important ?* autrement dit, quelle est la valeur intrinsèque de l'art ? Il s'agit pour lui d'interroger l'expérience que constitue la rencontre avec l'art, Qu'est ce qui fait que ce moment a une valeur et laquelle ? Il s'agit ainsi d'expliquer pourquoi c'est important et de travailler sur la notion d'appartenance plutôt que de possessions afin de construire un récit alternatif au récit actuellement dominant.

Enfin, Nick Wilson nous a fait part d'un de ses projets en cours qui s'intéresse à la manière dont la culture, entendue au sens large, est transmise en s'intéressant notamment aux mécanismes à l'œuvre dans l'apprentissage qu'ont les jeunes de la culture.

Si on peut aisément partir de l'exemple concret de la situation d'enseignement où les questions de l'organisation de l'intérêt, du soutien et de l'accompagnement sont centrales, l'interrogation porte sur la transposition à l'échelle d'une société. Comment parvenir à mettre en place un système institutionnel permettant d'apporter ce soutien à tous. Pour lui, la notion de « care », autrement dit de l'éthique du soin/ de l'attention est de ce point de vue, centrale. Il s'appuie pour ce faire sur les définitions du care données par John Tronto qui, pour lui, permettent de penser les apprentissages culturels :

1/ To care about : être attentif

2/ To care for : prendre la responsabilité de faire quelque chose pour quelqu'un

3/ Care giving : acquérir des compétences pour apporter l'accompagnement le plus approprié, faire preuve de capacité à « être en réponse » vis à vis de quelqu'un.

Ainsi dans son approche, la culture est pensée comme le domaine de nos vies où l'on reproduit, transforme et des valeurs partagées et le « care » (le relationnel) et la notion de « capacités » (l'autonomie de l'individu) doivent être reliés pour travailler à la réduction des inégalités dont la culture est de facto une composante. Cela pose toutefois la question du nombre de personnes partageant des valeurs à partir duquel on parle de culture et de l'articulation entre le pluriel et le singulier.