



pôle d'enseignement
supérieur de la musique

Pôle d'enseignement supérieur de la musique en Bourgogne
habilité par l'État à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique
Siret : 424 904 217 000 33 – APE : 8552Z

36-38 rue Chabot-Charny – 21000 DIJON
Téléphone : 03 80 58 98 35
Courriel : vae@psm-bourgogne.fr

**Demande de diplôme ou de titre
délivré par la Validation des Acquis de l'Expérience**

**DOSSIER DE DEMANDE DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE
pour l'obtention du diplôme d'État de professeur de musique**

LIVRET DE COMPÉTENCES (LIVRET 2)

À compléter par le candidat :

Prénom : Valentin

Nom : Villenave

Diplôme d'État présenté dans :

Discipline : Enseignement

Domaine : Classique à contemporain

Option : Piano

Livret 2 – Partie réservée au centre instructeur du dossier

Date de réception : ____ / ____ / 2014

Jury : _____

Validation complète

Pas de validation

Validation partielle : _____

ATTESTATION SUR L'HONNEUR

Je soussigné(e) Valentin Villenave

certifie sur l'honneur :

- l'exactitude de toutes les informations figurant dans ce dossier.
- avoir déposé un seul dossier de demande de Validation des Acquis de l'Expérience pour le diplôme d'État dans un seul centre de formation pour l'année 2013/2014, dans les discipline, domaine et option suivants :

discipline : Enseignement

domaine : Classique à contemporain

option : Piano

Fait à : Paris

Le : 18 mai 2014

Signature :

A handwritten signature in black ink that reads "V. Villenave" with a horizontal line underneath.

Je m'appelle Valentin Villenave, je suis né en 1984 à Paris (où je réside encore aujourd'hui), et me présente généralement en tant que musicien, enseignant et auteur. Je travaille principalement en banlieue parisienne, auprès de structures variées et dans des fonctions non moins diverses. Le présent dossier a pour propos d'exposer de façon raisonnée et méthodique mon parcours et les compétences que j'ai pu acquérir.

SOMMAIRE

Ire partie – Parcours d'activités.....	4
I. Enseignement.....	4
1 – Cours de piano.....	4
a) Employeur.....	4
b) Activité.....	7
c) Compétences.....	11
d) Relations.....	13
2 – Diversification des situations d'enseignement.....	14
a) Éducation nationale.....	14
b) Ateliers à l'opéra.....	15
c) Cours d'écriture.....	15
d) Ateliers collectifs d'initiation.....	16
II. Accompagnement.....	17
1 – Cours de danse au conservatoire de Montreuil.....	17
a) Employeur.....	17
b) Activité.....	18
c) Compétences.....	19
d) Relations.....	20
2 – Accompagnement au conservatoire de Saint-Maur.....	20
a) Employeur.....	20
b) Danse classique et contemporaine.....	22
c) Accompagnement d'élèves instrumentistes.....	22
d) Classe de comédie musicale.....	23
3 – Activités diverses d'accompagnement.....	24
a) Prestations et remplacements ponctuels.....	24
b) Premières activités.....	25
III. Écriture.....	25

1 – Écriture dans une orientation pédagogique.....	26
a) Répertoire pédagogique pour piano.....	26
b) Autres apprentissages instrumentaux.....	26
c) Outils pédagogiques semi-écrits ou improvisés.....	27
2 – Pratique personnelle de l'écriture.....	27
a) Pièces de concert.....	27
b) Opéra.....	28
c) Oumupo.....	29
IV. Scène.....	30
V. Informatique et citoyenneté.....	30
1 – Secteur associatif culturel et citoyen.....	30
2 – Communautés Internet.....	31
3 – Logiciel Libre.....	31
Ile partie – Parcours de formation.....	33
I. Formation initiale diplômante.....	33
II. Formation non-diplômante.....	33
III. Apprentissages non-formels.....	34
3e partie – Éléments d'analyse.....	35
I. Un cheminement personnel et singulier.....	35
1 – Une école de l'attention.....	35
2 – La conscience du corps.....	36
3 – Vers l'autonomie.....	36
II. Des patrimoines à transmettre.....	38
1 – Formation musicale.....	39
2 – Apprentissage du piano.....	40
3 – Diversification des répertoires.....	41
III. Le rôle des pratiques créatives.....	42
1 – Orientation et objectifs.....	42
2 – Pratiques créatives semi-écrites ou improvisées.....	42
3 – Pratiques créatives écrites.....	43
4 – Quelques réalisations.....	44
IV. En guise de conclusion.....	44

[N.B. Certains passages du présent livret, allant de la page 25 à 34, sont communs aux dossiers que je présente en Enseignement et Accompagnement.]

I^{re} partie – Parcours d'activités

J'enseigne le piano de manière régulière et soutenue depuis 2003, en milieu associatif. Bien que prenant place dans un cadre structurellement informel, ma pratique de l'enseignement se nourrit de mon propre passé d'élève, de mon expérience d'artiste de scène, et surtout, de mon activité professionnelle en tant qu'assistant d'enseignement artistique dans divers conservatoires.

I. Enseignement

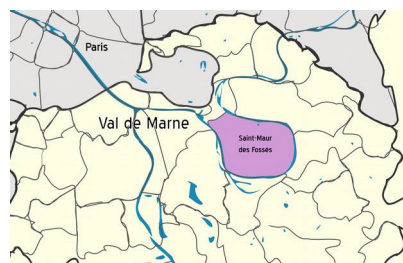
1 – Cours de piano

Je suis professeur de piano depuis plus de dix ans dans une association conséquent de la ville de Saint-Maur-des-Fossés (Val-de-Marne), en proche banlieue parisienne.

a) Employeur

Intitulé et orientation :

Les Ateliers d'Art de Saint-Maur-des-Fossés sont une association à but non-lucratif, créée en 1985. À l'origine orientée vers les arts plastiques, elle s'est enrichie en 1990 d'ateliers musicaux (enseignement individuel et pratique collective) qui représentent aujourd'hui la majeure partie de son activité.



*Saint-Maur-des-Fossés,
en Val-de-Marne*

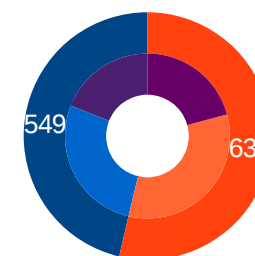
Régie par la Convention Collective de l'animation, l'association n'a pas de projet d'établissement ni de démarche pédagogique formalisée – de fait, le mot « pédagogie » n'apparaît ni dans ses statuts ni dans son règlement intérieur, ni même dans la brochure ; pas plus d'ailleurs que les mots « enseignement », « éducation » ou « apprentissage ». D'un point de vue statutaire, son objet est simplement de « créer et animer des ateliers de création artistique », quels qu'en soit les modalités ou les publics.

Éléments fonctionnels :

Avec plus de 1000 élèves et plus de 40 professeurs, cette association est un acteur majeur du territoire local. L'enseignement musical concerne 63 % des élèves, mais 80 % des professeurs puisqu'il s'agit fréquemment de cours individuels.

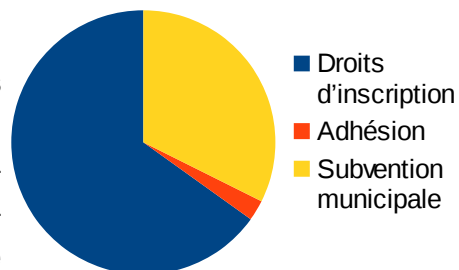
Issus à 90 % du territoire de la commune, les élèves sont de tous âges, le public adulte représentant une petite moitié de l'effectif (48 % en tout, 39 % en ne comptant que l'enseignement musical). 9 % des élèves suivent plusieurs disciplines (arts graphiques et musique)¹.

Le financement de l'association est assuré aux deux tiers par les élèves et les familles, et à un tiers par une subvention de la mairie – dont le montant a d'ailleurs diminué de 10 % par an ces deux dernières années, tendance qui devrait se confirmer avec le récent changement d'équipe municipale.



*Ratio arts
plastiques / Musique
(adultes en violet)*

Outre cette subvention, la municipalité permet à l'association d'utiliser plusieurs de ses locaux : maisons de quartier, maison des anciens combattants, écoles,... mais aussi plusieurs salles du conservatoire lui-même. (J'y reviens ci-dessous.)



Financement des Ateliers d'Art

Les tarifs sont généralement élevés (près du double de ceux du conservatoire pour un deuxième cycle), et ne présentent – comme au conservatoire, nous y reviendrons – aucune dégressivité, ni en fonction du quotient familial ni en fonction du nombre d'inscrits par famille ou du nombre d'activités pratiquées.

Éléments de contexte :

L'association et son territoire

Banlieue aisée délimitée par une boucle de la Marne, la ville de Saint-Maur-des-Fossés revendique son identité de « presque île » au sein du Val-de-Marne (notamment par contraste avec la ville voisine de Créteil, plus populaire et plus jeune). Après une forte croissance pendant les Trente Glorieuses, sa population est aujourd'hui vieillissante (les personnes âgées y sont 7 à 10 % plus nombreuses que la moyenne régionale²). L'homogénéité socio-économique y est l'objet d'une démarche politique explicite : Saint-Maur détient (et revendique) le record national de non-respect de la loi S.R.U.³ Son histoire politique est marquée par une grande stabilité, puisqu'au siècle dernier trois de ses maires ont vu leurs mandats durer plusieurs

décennies, et que la mairie n'a jamais changé de couleur politique (l'opposition de gauche est même minoritaire en regard de plusieurs groupes d'opposition de droite).

Association centrale du territoire local, proche de la mairie (de par son financement, ses locaux et son personnel), les Ateliers d'Art ont longtemps été un parangon du « système Beaumont » (du nom de Jean- Louis Beaumont, maire divers-droite de la ville sans discontinuer pendant trente-et-un ans). Si les changements municipaux récents conduisent à



Siège social des Ateliers d'Art de Saint-Maur

une réévaluation de cette situation, l'association en garde quelques traces structurelles et terminologiques : les élèves ne sont pas adhérents mais « cotisants », l'assemblée générale n'est pas annoncée publiquement et semble avoir pour principal propos d'avaliser les décisions prises en Mairie ; la structure se présente elle-même (dans les comptes-rendus de réunions et courriers internes) comme « entreprise », et les élèves sont désignés sous le terme de « clients ».

Le conservatoire

Il est important à ce stade de présenter l'établissement majeur d'enseignement artistique qui influe sur le territoire de Saint-Maur (influence qui n'est que partiellement réciproque, nous y reviendrons).

Le Conservatoire à Rayonnement Régional de Saint-Maur-des-Fossés est, avec Boulogne (et, dans une moindre mesure, Rueil-Malmaison) l'un des établissements majeurs d'enseignement artistique spécialisé de la proche banlieue parisienne. Fondé en 1933 (et installé en



Le C.R.R. de Saint-Maur

1974 dans ses locaux actuels), il a bénéficié du statut de Conservatoire National de Région (aujourd'hui C.R.R.) dès la mise en place de celui-ci en 1981. Il en garde, aujourd'hui, une orientation très nettement professionnalisante, à l'exclusion d'autres rôles ou démarches envisageables.

Cette politique fortement sélective se traduit par des concours d'entrée d'un niveau très élevé (et même, croissant : en deux décennies, il m'a par exemple été donné de voir régulièrement des morceaux de concours imposés dans un certain niveau, se retrouver quelques années plus tard au programme du niveau inférieur...) ainsi que par des limites d'âge (tant pour les impétrants que pour les élèves déjà inscrits) de deux à trois ans inférieures aux autres C.R.R. de France, appliquées ici de façon rigoureuse voire inhumaine – c'est en vain que j'ai tenté, par exemple, d'obtenir une dérogation pour une élève exceptionnellement prometteuse qui était née un 31 décembre.

Chaque année, lorsque des parents ou (des élèves eux-même) souhaitent s'inscrire au concours d'entrée du conservatoire, il me faut donc les amener à réaliser la difficulté (voire, l'impossibilité objective) d'un tel projet – à part éventuellement pour des élèves très

jeunes et très doués : j'en ai présenté avec succès une demi-douzaine dans des niveaux de premier cycle, le plus souvent avec un ou deux ans d'avance.

Complémentarité et opposition des acteurs

L'activité du conservatoire n'est donc ancrée que partiellement sur le territoire local : 38 % des élèves entrant en deuxième cycle sont extérieurs à la commune, auxquels s'ajoutent 49 % des nouveaux élèves en troisième cycle. Les élèves de ses classes les plus prestigieuses (chant, instrument, disciplines d'érudition) proviennent donc en majorité du territoire régional et national, voire de l'étranger (d'extrême-Orient à 90 %)..

À l'échelle du territoire local, en regard, seul le secteur privé et le milieu associatif permettent de répondre aux demandes d'une large partie du public en matière de pratiques culturelles (qui ne soient pas rendues inabordables par des concours d'entrée de haut niveau et des limites d'âge drastiques). À tel point que le C.R.R. lui-même mentionne aujourd'hui les Ateliers d'Art dans son projet d'établissement (voir plus bas), justifiant par là que les filières non-professionnalisantes (éveil artistique pour enfants, pratique musicale pour élèves adultes, troisième cycle « amateur ») ne relèvent pas de ses missions.

La présence d'une telle association, quelle qu'en soit la forme, est donc légitime (pour assurer une mission qui, de fait, s'apparente au service public) et nécessaire – voire insuffisante ; chaque année plusieurs dizaines de familles se trouvent dans l'impossibilité de s'inscrire ou doivent patienter sur liste d'attente, particulièrement dans les classes de piano et de guitare.

Dans les faits existe donc bel et bien une orientation pédagogique, même si elle demeure tacite et ne se formule que de manière vague et apophasique : ce qui est attendu de nous est de « ne pas » être « comme le conservatoire », ce dernier tenant lieu, en dernière analyse comme un repoussoir. Étant moi-même issu du conservatoire (dont je fus élève, et où je suis encore aujourd'hui, nous le verrons, employé), je cherche au contraire à estomper ces barrières symboliques (et pour une large part, arbitraires) : seule compte la qualité de l'enseignement artistique, quelque nom qu'on lui donne.

Mon emploi :

J'ai été engagé par les Ateliers d'Art en tant que professeur de piano à la rentrée scolaire 2003 (à l'âge de 19 ans), sur recommandation du conservatoire (où j'avais été élève et où je travaillais comme accompagnateur, voir plus bas). Titulaire d'un Contrat à Durée Indéterminée à temps partiel, j'y ai la charge d'une classe d'une trentaine d'élèves (soit au moins quinze heures par semaine) ; de plus mon activité s'est diversifiée et enrichie au fil des années en incluant d'autres enseignements et situations pédagogiques (voir plus bas).

b) Activité

La majeure partie de mon activité d'enseignement est constituée par l'apprentissage du piano en cours individuel hebdomadaire, dans une orientation analogue à celle que connaissent les conservatoires « traditionnels ». J'ai cependant mis en place plusieurs démarches, initiatives et outils (voir plus bas) qui me permettent de rompre, de temps à autre, avec cette façon d'enseigner et d'éviter que s'installe une routine (qui serait aussi préjudiciable à l'enseignant qu'à l'apprenant).

L'association qui m'emploie propose des cours collectifs de Formation Musicale (d'un niveau d'ailleurs relativement superficiel), mais ceux-ci sont facultatifs, et ne sont suivis que par une faible minorité d'élèves. Aussi m'incombe-t-il, au-delà de l'apprentissage du piano, de veiller à l'acquisition de quelques fondamentaux de Formation Musicale ; j'y reviendrai plus en détail.

Public concerné :

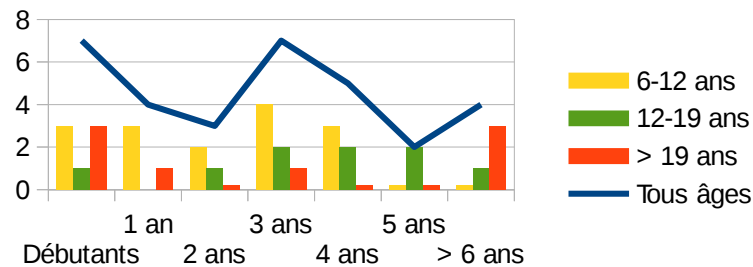
Niveaux

Mes élèves sont de niveaux divers. Les élèves qui commencent le piano chez moi (enfants ou adultes) représentent en général une moitié de l'effectif total ; s'y ajoutent des élèves venant dans ma classe pour poursuivre un cursus entamé ailleurs, soit du fait d'un déménagement, soit lorsqu'un collègue m'adresse un(e) élève réputé(e) « difficile ». De plus, connaissant ma familiarité avec le milieu des conservatoires, la direction de l'association oriente généralement vers moi les élèves de troisième cycle dit amateur (notamment issus du conservatoire, j'y reviendrai) ou les parents qui souhaitent préparer leurs enfants aux concours d'entrée...

Les adultes constituent une proportion importante du public (voir ci-dessus) ; il peut s'agir d'élèves qui souhaitent renouer avec une vie antérieure (j'entends par là un cursus musical ébauché parfois plusieurs décennies auparavant – et dont le souvenir peut s'avérer heureux ou traumatique), de personnes découvrant la musique (inspirées par le cursus musical de leurs enfants, ou motivées par leur accession au statut de retraité), ou encore de musiciens professionnels non-pianistes voulant acquérir des bases de piano pour compléter leurs compétences.

■ Âge et arrière-plan

À la disparité de niveau (particulièrement prononcée, on l'a vu, dans ma classe), s'ajoute donc une grande diversité générationnelle, mes élèves pouvant avoir de 6 à plus de 60 ans. (Cependant, étant donné le contexte du territoire décrit plus haut, il n'est dans mon cas guère possible de parler de mixité socio-culturelle.) Cette démarche d'inclusion de publics très différents est, à mon sens, une source de richesse pédagogique, de lien social et de démocratisation des pratiques artistiques ; il me semblerait regrettable qu'elle doive se limiter au secteur associatif, comme c'est ici le cas.



Répartition de mes élèves par ancienneté et par âge

Au-delà de leur niveau, certains élèves présentent des particularités qui affectent profondément la démarche d'enseignement : ainsi, par exemple, des quelques élèves non-francophones que j'ai eus (quatre en plus de dix ans). J'ai par ailleurs été amené à accueillir dans ma classe quelques élèves (adultes ou enfants) en situations délicates : alcoolisme, syndrome de la Tourette, troubles envahissants du développement, dyslexie ou dyspraxie (pas toujours clairement diagnostiquée : c'est parfois justement la pratique instrumentale qui aide à prendre conscience de tels problèmes). Ma

classe est également en contact depuis quelques années avec une association d'éveil artistique des enfants non-voyants (nous n'avons pas encore reçu de demande pour l'apprentissage du piano). Très intéressé par le lien entre pratiques musicales et neuro-sciences, je cherche d'ailleurs (sans succès pour l'instant) des formations pour intervenir en milieu médical ou soignant.

Cursus :

■ Une organisation non formalisée

La structure dans laquelle j'enseigne ne connaît aucune distinction de niveau ou de cycle. En fait, la question même de la progression des élèves n'est soigneusement jamais posée, que ce soit par quelque mode d'évaluation, de bulletin ou – encore moins – de contrôle, continu ou ponctuel. Une conséquence regrettable de ce choix, est que les séances d'apprentissage ont toute la même durée : 30 minutes hebdomadaires, quel que soit l'élève, son âge, son niveau ou son projet. Le manque d'harmonisation des niveaux se perçoit aussi lorsqu'un(e) élève venant d'une autres classes constate combien le répertoire et le niveau d'exigence varie d'un professeur à l'autre.

Pour autant, n'ayant jamais cessé de travailler en conservatoire (dans divers établissements, comme nous le verrons plus loin) et connaissant bien les attentes attachées à chaque cycle, il me semble être en mesure d'estimer assez objectivement le niveau des élèves ; ce qui peut s'avérer utile, par exemple lorsqu'un(e) de mes élèves veut jouer en duo avec un élève du conservatoire. Ou encore, comme nous l'avons vu, lorsque des élèves (ou leurs parents) ont pour projet de se présenter au concours d'entrée du conservatoire.

La moyenne d'ancienneté de mes élèves (sans tenir compte de leur parcours antérieur) est actuellement de 4,6 ans (et tend à augmenter d'année en année) ; depuis quelques années je peux compter chaque année parmi les élèves qui ont découvert le piano avec moi, environ cinq enfants et deux adultes dont le niveau correspondrait, dans un conservatoire, à un milieu de deuxième cycle.

La progression pédagogique, et sa perception

Du reste, l'absence de niveaux explicites n'empêche nullement les élèves de percevoir eux-mêmes intuitivement leur apprentissage comme un processus structuré, dont l'année scolaire reste l'unité de mesure, sanctionnée non par un examen ou une évaluation mais par les concerts d'élèves ou présentations publiques – ainsi que par le choix du répertoire : pour prendre un exemple schématique (et éculé), un élève peut se dire « j'aimerais être capable de jouer *La lettre à Élise* » plutôt que de se dire « j'aimerais entrer en deuxième cycle »...

Le cursus s'organise donc entièrement autour du projet de chaque élève ; je parle ici de projet à long terme, puisque les élèves restent en général plusieurs années dans ma classe (sur 10 élèves présents une année donnée, 8 en moyenne seront présents l'année suivante).

Conditions matérielles :

Les cours de l'association ont lieu dans divers locaux de la ville, mais depuis plusieurs années mes cours se sont progressivement fixés dans des salles que nous alloue le conservatoire lui-même. Comme on peut le comprendre, ces salles sont en général celles où la vétusté globale du bâtiment se fait le plus sentir : salles du sous-sol à la moquette défraîchie depuis plusieurs décennies et où la

lumière du soleil n'entre – rarement – que par un soupirail maculé de boue ; absence de banquettes pour le piano (l'on se contente d'empiler, cours après cours, des chaises d'écolier – d'ailleurs du même âge que la moquette), ledit piano étant lui-même en piteux état, voire, plus d'une fois... édenté.

Outils pédagogiques :

Lieu

Pour autant, le contexte dans lequel j'enseigne est, en lui-même, un outil pédagogique essentiel : mes cours ayant lieu dans les locaux du conservatoire, les élèves ont ainsi une occasion privilégiée (et, pour beaucoup, décisive) de fréquenter un lieu de culture et de pratique musicale. Outre la possibilité, pas si anecdotique pour eux, d'entendre toutes sortes d'instruments dans les couloirs, de croiser des enfants du même âge qu'eux poursuivant un cursus d'enseignement spécialisé, et d'entrevoir des cours d'instruments ou d'ensemble, cela me permet à l'occasion d'emmener mes élèves (enfants ou adultes) découvrir concrètement ce qu'est un piano à queue, un clavecin ou un orgue, mais aussi un célesta ou un marimba, une contrebasse ou un basson. Les répétitions de l'orchestre symphonique du conservatoire sont également un objet pédagogique irremplaçable.

Outils numériques

Autre spécificité : du fait du contexte socio-culturel de mes élèves (classes moyennes aisées, secteur tertiaire et CSP+), j'ai constaté dès le milieu des années 2000 que la totalité des familles concernées disposait d'un accès Internet, et ai donc pu, sans craindre de discrimination, m'appuyer sur le Web et les courriers électroniques

pour prolonger le travail et l'échange pédagogique entre les cours (notamment pour le choix du répertoire : j'y reviendrai dans la 3^e partie). Depuis quelques années, les technologies numériques sont même intégrées dans les séances de cours elles-mêmes, puisque mes élèves disposent de téléphones connectés à Internet qui nous permettent de trouver immédiatement une partition ou les dates précises d'un compositeur. Un avantage plus anecdotique se présente lorsque les élèves ont oublié leur texte à la maison : plusieurs fois par mois, je suis ainsi amené à assurer des cours entiers avec un téléphone portable pour toute partition...

Pour les situations « offline », je me déplace également avec une clé USB contenant une quantité conséquente de partitions du domaine public ainsi que des enregistrements, mais aussi des logiciels libres d'édition musicale, dans lesquels je suis spécialisé (j'y reviendrai) et qui nous permettent d'instaurer des situations pédagogiques inédites et très intéressantes : une dictée de notes, par exemple, est aujourd'hui nettement attrayante pour l'élève lorsqu'on la « code » directement sur l'ordinateur que lorsqu'on s'échine sur le papier ! Librement copiables et redistribuables, ces outils sont utiles pour les pré-adolescents qui bénéficient d'un ordinateur portable (dans les classes de collège, le conseil général du Val-de-Marne a déployé des ordinateurs portables prêtés gratuitement aux élèves).

■ Répertoire

Cette diversification du répertoire a pour avantage de nous permettre d'aller au-delà des collections de recueils pédagogiques (comme celles des éditions Lemoine, d'une qualité éditoriale discutable). Elle ne remplace cependant pas la nécessité, de temps à

autre, de faire l'acquisition d'un recueil, ou (pour l'apprentissage initial des débutants) d'une Méthode⁴.

Je reviendrai (dans la 3^e partie, p. 39) sur les questions de Méthode et de répertoire pédagogique ; qu'il me suffise de dire ici que j'adopte des outils variés selon les élèves, n'ayant pas découvert, à ce jour, de panacée. Afin de répondre aux lacunes ou biais que je trouvais dans les ouvrages existants, j'ai moi-même entrepris, dès mes premières années d'enseignement, d'élaborer une méthode dans laquelle je puisse me reconnaître davantage, assortie d'un corpus de répertoire pédagogique. Le résultat provisoire de ces travaux (constamment revu et amélioré) est en libre accès sur mon site web (voir plus bas), et mes élèves y ont parfois recours ; cependant, cette expérience ne m'a permis que de confirmer qu'il n'y a pas de solution universelle. Je dois souvent m'adapter, reformuler des idées et réorganiser des apprentissages, et à ce titre le Web est finalement un moyen de publication plus adapté que l'imprimé, en ce qu'il reste évolutif plutôt que figé.

De ce fait, l'outil principal et le plus incontournable reste, tout simplement, le cahier de l'élève : pratique, polyvalent, et surtout profondément personnel, il nous permet aussi bien de noter des exercices ou petites pièces pédagogiques que des points de formation musicale. La fin du cahier, intitulée « expression personnelle », est consacrée à des travaux créatifs écrits ou semi-écrits. (Je reviendrai plus bas sur ces points.)

c) Compétences

Pédagogie :

Le cadre qu'offrent les cours individuels (ou collectifs en petit groupe, nous y reviendrons) permet de mieux s'adapter à chaque élève : la pédagogie différenciée a toujours été au cœur de ma démarche (voir 3^e partie, p. 34).

Pour autant, l'enseignement ne se résume pas à sa phase de transmission, mais demande également à être structuré : ainsi, la gestion du temps (à l'échelle d'une séance de cours, mais aussi plus largement sur l'année scolaire entière) est une compétence dont j'ai dû faire l'acquisition sur le terrain – les cours se succédant les uns aux autres, et s'inscrivant dans l'emploi du temps déjà chargé de beaucoup de familles, il est important de ne pas se laisser déborder même lorsque l'on travaille un point important.

La relation avec les parents d'élèves est également un sujet sensible – particulièrement dans un contexte crypto-entrepreneurial (nous l'avons vu) où, en quelque sorte, « le client est roi ». Mon jeune âge m'a quelque temps mis en difficulté, mais aussi mon sexe (de tous les professeurs de piano dans mon association, j'étais le seul âgé de moins de 40 ans, mais aussi le seul homme), là où beaucoup de parents s'attendaient à trouver une figure plus maternelle. Le temps m'a permis de mieux comprendre les motivations des parents : (par exemple, les raisons pouvant les conduire à vouloir assister aux séances de cours).

Communiquer avec les parents d'élève est probablement le point sur lequel j'ai le plus progressé. On peut en voir un indice dans la dénomination de la présentation annuelle de ma classe : autrefois inti-

tulée, de façon très traditionnelle, « audition de fin d'année », je la baptise depuis quelques années « portes ouvertes de la classe de piano », ce qui me permet non seulement de mettre en avant l'aspect progressif de notre démarche, mais aussi d'y impliquer les parents plus directement, plutôt que de les placer dans une position passive de spectateurs-consommateurs. L'apprentissage du piano est un *processus*, plutôt qu'un *produit*.

Culture et connaissances :

Ma connaissance du piano (sa technique, son répertoire) est constamment mise en œuvre dans mon enseignement ; en tant qu'élève, j'ai eu la chance de suivre les cours de très grands professeurs et d'hériter d'une tradition prestigieuse, dont la transmission reste aujourd'hui l'un des axes majeurs de mon projet pédagogique (voir 3^e partie).

Langages actuels, savants ou non

Ce que j'apporte à mes élèves ne se résume pas à mon parcours de pianiste dit « classique ». Ainsi, ma connaissance des musiques populaires (dites actuelles) familières pour le public non-spécialiste, me permet d'inviter les élèves à redécouvrir et mieux comprendre ces musiques : par exemple, en faisant le lien entre les langages tonaux dits « classiques » et les grilles d'accord du jazz et de la variété. À ce titre, le fait d'avoir commencé à enseigner très jeune fut longtemps un atout puisque, âgé de seulement quelques années de plus que mes élèves, je partageais en grande partie leur culture. Aujourd'hui (dix ans plus tard), une vigilance plus active m'est nécessaire pour connaître et partager les centres d'intérêt des géné-

rations actuelles, pour qui j'apparais moins comme un grand frère que comme un parent.

Autre atout : ma proximité avec les musiques contemporaines, instrumentales ou non. Pratiquant moi-même l'écriture (voir plus loin), je suis fermement convaincu de la nécessité de transmettre les langages savants d'aujourd'hui, et de faire comprendre aux élèves que la musique écrite n'est pas seulement un objet du passé, réservé à quelques messieurs en perruque qui sont morts depuis des siècles !

■ Une pratique musicale vivante

De même, faire découvrir à mes élèves ma vie musicale, scénique et pédagogique parallèlement aux cours de piano (en tant qu'artiste de scène, musicien et accompagnateur) me semble également important, non pour je ne sais quelle réputation personnelle mais pour désacraliser les pratiques musicales vivantes : lorsqu'une occasion se présente pour que des élèves puissent me voir accompagner un instrumentiste (éventuellement du même âge qu'eux) ou une répétition, ou assister à un spectacle où je joue sur scène (parfois très peu sérieusement), ils constatent concrètement que faire de la musique n'est pas un acte mystérieux réservé à quelques initiés, mais une pratique courante, familière et accessible à tous.

Cela me semble important, plus largement, en notre « époque de la reproductibilité technique » des arts (pour paraphraser Walter Benjamin), où l'objet sonore enregistré tend à supplanter non seulement la musique écrite (voir ci-dessus) mais aussi la musique en tant que pratique vivante – les concerts eux-même, avec l'avènement des musiques amplifiées et du *star-system*, ayant perdu en immédiateté (au sens d'absence de médiation).

Enrichissement des cours

Au-delà de l'enseignement du piano dans sa démarche la plus traditionnelle, j'ai exploré plusieurs pistes pour non seulement diversifier l'approche pédagogique au sein de ma classe existante, mais aussi aller à la rencontre de publics différents. Je développerai plus loin (voir 3^e partie) ces travaux, qui incluent la diversification des répertoires, l'intégration de la Formation Musicale, la prise de conscience du corps et du geste, et les pratiques créatives écrites, semi-écrites et improvisées

d) Relations

Gestion du personnel :

Trois salariées à plein temps sont chargées de la gestion de l'association où j'officie. (Les instances prévues par la loi de 1901 ne jouant ici, on l'a vu, qu'un rôle distant et peu défini.) Cette équipe administrative se présente comme l'interlocuteur central des parents, des élèves et des professeurs : les absences, par exemple, doivent être notifiées à l'association plutôt qu'au professeur lui-même. Ce mode d'organisation trahit parfois un système de pensée assez particulier (celui qui conduit, nous l'avons vu, à penser en termes de « clients » plutôt que d'élèves).

Dans les faits, mes collègues et moi-même privilégions évidemment le dialogue direct avec les élèves et leur famille ; cependant une instance extérieure peut parfois s'avérer utile lorsqu'elle sert de médiateur ou de référent. J'ai ainsi fait ajouter cette année au règlement intérieur de l'association un point concernant l'enregistrement des cours par les élèves, pratique de plus en plus répandue qui peut

poser problème lorsqu'elle se fait à l'insu ou sans l'accord du professeur.

En l'absence de tout cadre pédagogique formalisé (projet d'établissement, charte ou autre), les relations avec cette équipe dépendent fortement des individualités en présence ; au début de mon activité j'ai eu à pâtir de relations difficiles (pouvant être qualifiés de harcèlement moral) de la part d'une directrice administrative, et ai dû faire appel au président de l'association pour intervenir en médiation. Depuis quelques années (suite notamment à un changement d'équipe), les conditions se sont considérablement améliorées.

Relations pédagogiques :

Il n'existe malheureusement aucune équipe pédagogique cohérente et concertée dans l'association où j'occupe (les seules réunions ont lieu en début et en fin d'année scolaire, et portent sur des questions matérielles plutôt que pédagogiques). C'est d'autant plus regrettable que nous pourrions tirer parti de l'interdisciplinarité offerte par le côtoiement de professeurs d'art plastique et de musique – comme cela se pratique d'ailleurs aujourd'hui dans certains conservatoires (Pantin, Choisy-le-Roi,...).

Les relations transversales existent néanmoins, mais elles dépendent entièrement d'initiatives personnelles : j'ai ainsi engagé de nombreux partenariats avec des collègues de mon association (classe de violon, de guitare, de saxophone), grâce au fait qu'ils enseignaient dans d'autres salles du conservatoire.

De même, il m'est souvent donné d'engager des relations avec des professeurs du conservatoire eux-même, comme si nous étions effectivement collègues (nous verrons d'ailleurs que c'est en fait le cas, puisque le conservatoire m'emploie comme accompagnateur). Ainsi, des élèves instrumentistes du conservatoire peuvent être accompagnés par ma classe ; le professeur de clavecin ou de percussion accueille généreusement mes élèves pour leur montrer des instruments ou leur permettre d'assister à un segment de cours ; enfin, il est courant que nous mettions à contribution la discothèque/bibliothèque du conservatoire pour consulter ou écouter des œuvres.

Introduction de l'enseignement collectif :

Il est important pour moi de concevoir l'enseignement non comme une simple succession de cours (tendance parfois observable dans le milieu associatif, surtout avec des instruments « auto-suffisants » comme le piano) mais comme une véritable « classe » au sein de laquelle les élèves puissent partager une certaine cohésion.

Dans l'association qui m'emploie, aucun cadre formel n'est prévu pour envisager un enseignement instrumental sous forme collective (à une exception près, sur laquelle je reviens ci-dessous). J'essaye donc d'imaginer des solutions plus ou moins informelles, par exemple en échangeant des cases horaires pour que se côtoient des élèves de niveaux ou de personnalités similaires, en regroupant de temps en temps les cours de deux ou trois élèves pour une séance plus longue sous forme collective, voire en organisant (de façon entièrement bénévole) des séances spécialement dédiées à ce type de situation pédagogique (sous forme de « réunion » ou autre).

De tels regroupements d'élèves peuvent se faire dans des occasions particulières, par exemple la veille des congés, ou encore autour d'un travail ou d'un thème commun : projets ponctuels (voir 3^e partie), répétition générale des « portes ouvertes de la classe »,... Un autre exemple plus original est la séance collective que j'organise chaque année à la fin du mois de juin, consacrée à l'édition de partitions par informatique : munis d'ordinateurs portables (prêtés par leurs parents, par leur établissement scolaire ou par moi-même) et de copies du logiciel libre GNU LilyPond (voir plus bas), les élèves apprennent à recopier de la musique existante... ou à s'exprimer librement puis à présenter leurs créations.

2 – Diversification des situations d'enseignement

Afin de ne pas rester cantonné aux cours de piano individuels (même si je m'efforce d'y introduire une dimension collective, nous l'avons vu), j'ai cherché à diversifier mon expérience de professeur en me confrontant à de nouvelles situations d'enseignement.

a) *Éducation nationale*

En-dehors de l'association qui m'emploie, cette volonté m'a conduit à être recruté en 2010 dans deux académies de l'Éducation Nationale (Paris et Créteil), en tant que professeur contractuel d'éducation musicale, pour effectuer des remplacements en collège. Toutefois cet emploi est pour l'instant inusité, les rares postes que l'on m'ait proposés se situant dans des zones géographiquement inaccessibles.

Au niveau de l'école primaire, j'ai également été contacté pour participer aux activités périscolaires mises en place à Paris (où je réside) cette année. J'ai refusé à regret, car le seul rôle qui m'était proposé était celui de pur exécutant (accompagnateur) et non de pédagogue ; il aurait été trop frustrant pour moi d'aborder ainsi un projet que je trouve par ailleurs très enthousiasmant et potentiellement plein de richesse pour les enfants.

Pour autant, l'accompagnateur peut parfois (j'y reviendrai) prendre une place véritablement pédagogique, lorsqu'il est en contact direct avec les élèves ou que des choix artistiques (répertoire, interprétation) lui incombent. J'en ai fait l'expérience autrefois dans l'Éducation Nationale, au sein d'une chorale d'école du 19^e arrondissement de Paris, auprès des chorales C.H.A.M. de Saint-Maur-des-Fossés, ou encore en assurant la musique de scène d'un Parcours Théâtre d'un collège de Lognes (77).

b) *Ateliers à l'opéra*

Dans un autre ordre d'idées, j'ai initié en 2012 (avec le groupe Oumupo dont je suis fondateur, voir plus bas) les séances « 400 coups » proposées depuis cette saison par l'Opéra national de Lille, offrant des activités d'initiation pour enfants de 4 à 12 ans.



L'Opéra de Lille

Cette initiative fait l'objet d'un partenariat avec le Pôle d'Enseignement Supérieur de Lille, dont des étudiant(e)s volontaires assurent l'encadrement des enfants. La mise en place de ce projet (et la ren-

contre avec le PESM de Lille) a été pour moi un moment extrêmement intéressant ; cependant deux écueils se sont présentés.

Le premier est évidemment la fourchette d'âge démesurément grande (des enfants de 4 à 12 ans dans un même temps et un même espace), qui s'explique par la volonté de l'Opéra de s'adresser au public le plus large possible mais a pour conséquence peu heureuse que la logique pédagogique s'estompe au profit d'une démarche d'animation. Le second, plus politique, relève d'une forme de concurrence territoriale non-exprimée entre les deux acteurs partenaires, et que je n'ai découverte que tardivement.

c) Cours d'écriture

Dès 2004, j'ai tenté de convaincre (sans succès à ce jour) l'association des Ateliers d'Art, où j'officie, d'élargir les cours d'instrument en leur adjoignant des ateliers collectifs de pratiques créatives : écoute/analyse, improvisation, écriture. Un tel cadre favoriserait l'échange entre élèves, mais rendrait aussi l'activité abordable financièrement, en particulier quand elle est menée de front avec la pratique d'un instrument.

Ce pari peut être jugé hasardeux : l'on peut supposer que les élèves intéressés par de telles pratiques se trouvent plutôt parmi le public des conservatoires que dans le secteur associatif. Pourtant, je crois que l'inventivité musicale mérite d'être démocratisée. On demande couramment aux jeunes enfants de dessiner lorsqu'ils vont à l'école⁵; or, écrire de la musique est pour eux une expérience tout aussi naturelle et ludique !

Afin d'illustrer cette hypothèse, j'ai demandé, depuis 2011, à apparaître dans les brochures de mon association en tant que professeur de piano et de « création musicale » (mes supérieurs ayant jugé ce terme plus intelligible que « écriture »). De fait, chaque année deux ou trois personnes s'inscrivent dans ma classe spécifiquement pour poursuivre cette démarche. Il peut s'agir d'élèves pianistes ou non, d'adultes ou d'enfants. De plus, le fait de savoir que je dispose de cette orientation incite beaucoup de mes élèves « traditionnels » de piano à me présenter leurs propres travaux d'écriture.

Selon les élèves et leur projet, nous travaillons à développer un langage déjà connu de l'élève, ou à en découvrir de nouveaux : harmonie classique, langages modaux ou atonaux, parfois jusqu'au sérialisme. Outre sa composante de culture musicale indispensable (écoute, acquisition de bases historiques concernant les langages anciens ou actuels), cette activité est une façon originale et personnelle d'aborder la formation musicale – puisque bien souvent, écrire revient à « prendre en dictée » ce que l'on entend dans sa tête.

d) Ateliers collectifs d'initiation

Présentation et orientation :

Toujours au sein de la même association, j'ai pris en charge depuis cette année des ateliers collectifs d'initiation à divers instruments : piano, percussions, guitare. D'une durée de 45 minutes, les séances s'adressent aux enfants de 6 ans, en trois groupes de six enfants, permettant une vraie différenciation des élèves (un des enfants est atteint d'un trouble envahissant du développement, et demande un traitement adapté).

Je ne suis pour rien dans l'intitulé officiel de ces cours, qui me semble trompeur : nous ne disposons en effet ni d'un piano, ni d'une guitare, ni d'instruments de percussion ! Tout au plus l'association a-t-elle accepté d'investir dans quelques instruments plus abordables (même s'ils n'ont qu'un rapport que très imaginaire avec ceux que nous sommes censés étudier) : des ukulélés en guise de guitare, et pour évoquer le piano... des mélodicas.

Ces séances n'ont donc pas vocation à proposer un véritable apprentissage instrumental (lequel sortirait largement de mon domaine de compétences, même si j'ai pris quelques cours de guitare pour préparer ces séances) : il s'agit en fait d'éveil musical sous une forme concrète, d'une initiation à l'écoute, et l'acquisition de bases théoriques élémentaires.

Supports :

Tout comme dans mes cours individuels (dans lesquels le cahier de l'élève tient, nous l'avons vu, une place centrale), l'appropriation de la musique passe ici autant par la pratique concrète (voir ci-dessous) que par l'écrit : dessin d'illustration, phrases simples d'explication (mots à compléter ou à placer dans des tableaux), et notation musicale élémentaire (mettant en œuvre un faible nombre de rythmes et de hauteurs différents). Je tire ici pleinement parti du fait que les élèves concernés sont également, à l'école, en plein apprentissage de la lecture.

L'utilisation de supports très variés (vidéos, tableau au mur), le découpage des séances en séquences brèves (trois ou quatre modules différents par séance de 45 minutes), me permet de pré-

venir les « décrochages » d'attention des jeunes élèves (en particulier les garçons).

Apprentissage concret :

La pratique concrète permet aux élèves d'acquérir des notions sous une forme imagée et ludique, dans laquelle entre souvent une dimension physique ou corporelle : ainsi, la salle étant flanquée d'une cours de récréation en légère pente, j'ai pu dessiner au sol une « marelle chromatique » qui permet d'apprendre les hauteurs et les demi-tons, en montant et en descendant – littéralement. Nous avons également recours aux percussions corporelles, à des pratiques d'ensemble très simples (apprentissage par mimétisme, ou encore un jeu que je pourrais dénommer *note painting*, par allusion au sound painting) – l'activité de ces ateliers fera d'ailleurs l'objet d'une petite présentation en public à la fin de l'année, mettant en commun les trois groupes.

Enfin, je tente de pallier le manque d'instruments « nobles » en organisant quelques expéditions sur le terrain : une séance ponctuelle auprès d'un véritable piano, une séance dans les locaux du conservatoire, etc.

II. Accompagnement

Au-delà mon activité d'enseignement, l'accompagnement est la principale activité dans laquelle je suis engagé de manière pérenne (ce qui me conduit d'ailleurs à solliciter cette année, parallèlement au présent dossier, une Validation des Acquis de l'Expérience pour l'obtention d'un Diplôme d'État en tant qu'assistant d'enseignement artistique).

1 – Cours de danse au conservatoire de Montreuil

J'exerce depuis 2012 des fonctions d'assistant d'enseignement pédagogique au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Montreuil (93).

a) Employeur

Intitulé, statut, localisation :

La communauté d'agglomérations (EPCI) Est-Ensemble rassemble neuf communes de Seine-Saint-Denis. Depuis début 2013, c'est à elle qu'incombe de gérer le C.R.D. de Montreuil.



*Est-Ensemble en
Seine-Saint-Denis*

Éléments de contexte :

Troisième ville de la banlieue parisienne, Montreuil compte plus de 100 000 habitants⁶. Dans ce département majoritairement populaire et à forte densité urbaine, Montreuil se distingue par sa forte mixité socio-culturelle : classes ouvrières historiques, population modeste d'origine immigrée (90 nationalités différentes, et populations plus récentes et comparativement plus aisées, de jeunes actifs (parmi lesquels les professions artistiques sont d'ailleurs sur-représentées)⁷. D'un point de vue politique, Montreuil reste l'une des « banlieues rouges » les plus prononcées, où les élections se jouent en général entre candidats communistes et écologistes (les candidats socialistes ou de droite n'atteignant respectivement qu'environ 10 % et 20 % des voix).

Orientation générale :

Le conservatoire de Montreuil n'est pas encore doté d'un projet d'établissement à proprement parler (il est en cours de rédaction) ; on peut cependant noter les démarches dans lesquelles il s'engage : démocratisation, diversification esthétique (notamment « par l'apport des musiques amplifiées, jazz et contemporaines⁸ ») et création. De plus, il s'ouvre largement sur la ville, à travers une programmation éclectique et accessible (festivals de création contemporaine en accès libre), et des partenariats avec les acteurs locaux (notamment scolaires, avec des actions pédagogiques « hors les murs »).

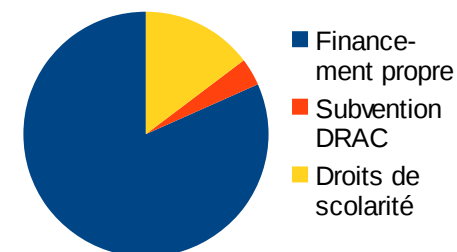


Le C.R.D. de Montreuil

Le conservatoire de Montreuil traverse cependant une période de mutations importantes, d'un point de vue organisationnel (quatre directeurs se sont succédé en moins de dix ans) et administratif : la gestion a été transférée en 2013 de la municipalité vers la communauté d'agglomérations, et sera ramenée partiellement vers la mairie dans les dix-huit prochains mois en vue de l'instauration de la métropole du Grand Paris, au sein duquel le conservatoire est appelé à être englobé à l'horizon 2016.

Éléments fonctionnels :

Avec près de 2000 élèves (dont une moitié « hors-les-murs », à titre gratuit) et



Financement du C.R.D. de Montreuil

68 professeurs, le C.R.D. de Montreuil est un établissement majeur sur le territoire départemental. Excepté une faible subvention de la DRAC (moins de 3 % du budget total), son financement⁹ est assuré par la communauté d'agglomérations ; le conservatoire de Montreuil est le plus conséquent de tous les établissements d'enseignement artistique gérés par Est Ensemble, dont il occupe plus du tiers du budget¹⁰.

Globalement plus élevée que dans les autres établissements du département, la politique tarifaire est toutefois fortement dégressive (en fonction du nombre d'enfants inscrits par famille, du quotient familial, et du nombre d'activités pratiquées) – ce en quoi l'établissement diffère sensiblement, par exemple, du C.R.R. de Saint-Maur (voir plus haut).

Mon emploi :

J'ai rejoint en septembre 2012 l'équipe pédagogique du conservatoire de Montreuil en tant qu'assistant d'enseignement artistique. J'y travaille quinze heures par semaine auprès de classes de danse classique et contemporaine de tous niveaux (auxquelles s'ajoutent des missions ponctuelles : remplacement, accompagnement d'élèves instrumentistes,...), en tant qu'agent contractuel indiciaire non-titulaire.

b) Activité

Présentation générale :

J'accompagne les cours de danse classique et contemporaine en fonction des demandes des professeurs, mais aussi de mes propres initiatives. Les outils musicaux sont variés : improvisation au piano,

interprétation de répertoire existant, adaptation d'œuvres diverses, traitement et mise en œuvre de pistes enregistrées...

Je participe non seulement à l'enseignement au quotidien (exercices, temps d'éveil ou de création) mais aussi aux moments importants du cursus des élèves : présentations en public, évaluation intra-cycle ou inter-cycle de fin d'année, diplômes de fin d'étude (CEC, DEC, entrée en CEPI). En tant que référent musical pour le (ou la) professeur et pour les élèves, j'aide au choix des musiques, à la compréhension du langage musical (structure, expressivité) et sa correspondance avec la danse. Plus occasionnellement, je participe à divers projets interdisciplinaires, ou encore à la formation de professeurs de danse : dans le cadre du C.A. 2013, j'ai ainsi accompagné et guidé quatre stagiaires.

Public concerné :

Les cours que j'accompagne vont du premier au troisième cycle (notamment un deuxième cycle mixte entre Horaires Aménagés et cursus traditionnel), avec des élèves d'âges et de profils très différents. Les garçons demeurent nettement moins nombreux que les filles, mais nous tâchons d'y remédier de diverses façons (intégration et mise en valeur, moments pédagogiques dédiés, etc.).

Les classes de danse du conservatoire de Montreuil parviennent à échapper en grande partie au syndrome d'enclavement qui menace souvent les départements Danse. Le double cursus danse/musique est ici activement encouragé, notamment par la politique tarifaire dégressive (voir ci-dessus) ainsi que par l'adaptation des emplois du temps.

Outils musicaux :

Les cours de danse mettent en œuvre des musiques considérablement variées : œuvres du grand répertoire, thèmes divers réarrangés... Ma maîtrise de l'improvisation me permet d'adapter exactement la musique au rythme et aux gestes des exercices ; c'est pourquoi le principal outil reste pour moi l'improvisation au piano.

c) Compétences

Connaissances et culture :

Mon bagage de musicien me permet de faire entendre des œuvres diverses (la plupart du temps jouées de mémoire), mais aussi d'identifier rapidement l'auteur d'une musique enregistrée. De plus, je suis en mesure d'improviser dans des langages variés, y compris en direction des musiques dites « actuelles », en générale plus familières pour les élèves.

D'une façon générale, j'essaie de diversifier autant que possible les styles de musique mis en œuvre, en intégrant même les musiques dites « anciennes », non-occidentales, et contemporaines.

Compétences nécessaires :

La pratique de l'accompagnement de danse requiert bien sûr des qualités de musicien, mais aussi une grande inventivité (voir ci-dessus), une excellente oreille et un sens constant de l'adaptation. Mon expérience des outils informatique (recherche et/ou édition de partitions, parfois en un temps record) est aussi un atout important.

d) Relations

Gestion du personnel :

Depuis 2013, mes collègues et moi-même dépendons de la Direction des Ressources Humaines d'Est-Ensemble, avec qui les relations sont assez peu immédiates et proches. De plus, l'harmonisation des statuts avec les autres établissements de la communauté d'agglomération s'est faite de façon parfois mal comprise par le personnel, et donne lieu encore aujourd'hui à de nombreux questionnements, mais aussi à une concertation plus importante entre établissements.

Relations pédagogiques :

Montreuil est le premier établissement où j'ai pu découvrir ce que peut réellement apporter un travail en équipe pédagogique. La coordination (au sein des départements ou, à un niveau plus large, de l'établissement) y fait l'objet de beaucoup d'attention, et permet à chacun, y compris les non-titulaires comme moi, d'apporter ses contributions.

Plus fondamentalement, mon travail quotidien s'organise évidemment autour du binôme pédagogique que constitue un professeur de danse avec « son » musicien accompagnateur, et de l'échange constant qui l'anime : idées ou intentions musicales, choix stylistiques et esthétiques,...

À Montreuil, j'ai la chance de travailler avec des professeurs reconnu(e)s, dont l'apport va au-delà de leur seule discipline. Pour n'en donner que deux exemples, Françoise Beghin (danse classique) et Sylvia Baggio sont toutes deux formatrices au Centre

National de la Danse (Françoise Beghin a d'ailleurs participé à la rédaction du Schéma National d'Orientation Pédagogique pour l'enseignement de la danse).

2 – Accompagnement au conservatoire de Saint-Maur

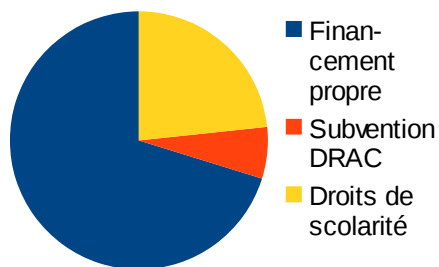
a) Employeur

C'est au Conservatoire à Rayonnement Régional de Saint-Maur que j'ai commencé à travailler en tant qu'accompagnateur de classes de danse et d'instrument à partir de 2002, puis de comédie musicale. J'ai déjà présenté plus haut cet établissement dans ses grandes lignes ; voici quelques détails sur son fonctionnement et son projet pédagogique récemment publié.

Éléments fonctionnels :

Le conservatoire de Saint-Maur rassemble 1250 élèves autour de 80 professeurs – dont trois sur quatre sont diplômés du Certificat d'Aptitude. Un professeur sur deux est employé à temps partiel, proportion qui s'élève à quatre sur cinq pour les assistants d'enseignement.

Par rapport au C.R.D. de Montreuil (voir plus haut), son budget global est supérieur de 23 % mais les recettes y tiennent place presque deux fois plus grande ; cela s'explique non seulement par le fait que les élèves sont plus fréquemment domiciliés hors de la



Financement du C.R.R.
de Saint-Maur

VAE – diplôme d'État de professeur de musique – PESH Bourgogne – 2014 – livret 2

commune, et payent donc des frais de scolarité plus que doublés, mais aussi par le prix de base des inscriptions, lui-même élevé. Le reste du financement¹¹ est couvert par une subvention de la D.R.A.C. (en diminution ces dernières années : sa proportion pour le dernier exercice budgétaire est passée de 9,5 % à 6,8 % du budget de l'établissement), et principalement par la municipalité. (Les dépenses de fonctionnement des équipements culturels représentent 6,5 % du budget de la ville¹², auxquels il faut ajouter les acteurs associatifs tels que les Ateliers d'Art qui m'emploient.)

Tout comme l'association où j'officie, le conservatoire de Saint-Maur ne propose aucune politique tarifaire dégressive (par exemple en fonction du quotient familial) ; le conservatoire met en avant la possibilité d'obtenir des bourses d'études, mais ces mesures ne concernent qu'un nombre restreint d'élèves (moins de 5 %) et dépendent en partie de fonds privés (notamment l'association des parents d'élèves, ou encore le Lyons Club de la ville). L'accès de l'enseignement artistique spécialisé n'est donc pas globalement facilité pour les publics défavorisés, et dépend de critères en partie arbitraires (aucune motivation n'étant notifiée en cas de rejet des demandes de bourse).

Projet d'établissement :

En vue de la ré-évaluation en 2014 de son statut de C.R.R., le conservatoire de Saint-Maur a élaboré pour son premier projet d'établissement. S'il présente bien les avantages et acquis de l'établissement (au plan musical, technique et symbolique), ce bref document ne fait aucune mention d'une modernisation des démarches pédagogiques (pédagogie de projet, enseignement collectif ou semi-col-

lectif, utilisation de l'improvisation, etc.) ou d'une diversification du répertoire (le jazz et la musique baroque y sont mentionnés mais non les musiques non-occidentales, amplifiées ou dites actuelles). La création contemporaine n'y est pas non plus évoquée, et reste une forme d'expression minoritaire à Saint-Maur : par exemple, les cours de danse contemporaine n'y commencent qu'en deuxième cycle.

L'ouverture à d'autres publics est une préoccupation revendiquée mais demeure marginale : l'éveil musical pour jeunes enfants a disparu du conservatoire depuis plusieurs années, les élèves adultes ne représentent que 0,2 % des effectifs, et le dispositif de troisième cycle « amateur » n'a été à ce jour appliqué qu'à trois élèves. Le projet d'établissement mentionne bien ces missions, mais s'en défait, nous l'avons vu, sur secteur associatif et en particulier les Ateliers d'Art, avec lesquels sont envisagées des « passerelles » et un « travail d'équipe » – dont il me reste, au demeurant, à constater la concrétisation sur le terrain.

Mes emplois :

Je fus employé au conservatoire de Saint-Maur à partir de 2002 (j'avais alors 18 ans). J'y accompagnai les cours de danse (classique, puis contemporaine dans la classe de Florence Vitrac) jusqu'en 2005, pour un volume de sept à dix heures par semaine, dans des niveaux allant de l'initiation (pré-premier cycle) aux 3^e et 4^e cycle.

À la même époque, je commençai à accompagner plusieurs classes d'instrument et concours d'entrée ou examens de fin d'année, ce que je fais aujourd'hui encore pour un volume allant de 20 à 80 heures par année scolaire.

Enfin, j'ai participé à l'ouverture, en 2012-2013, de la classe de comédie musicale du conservatoire. La direction n'avait alloué que très peu d'heures au poste d'accompagnateur, sous forme de dotation horaire globale (50 heures environ pour toute l'année). Dans les faits, j'y ajoutai plusieurs dizaine d'heures supplémentaires non-rémunérées, non seulement afin de garantir le succès de cette classe mais aussi parce que mes fonctions allaient très largement au-delà du seul rôle d'accompagnateur.

b) Danse classique et contemporaine

Saint-Maur est l'établissement où j'ai découvert et me suis spécialisé dans l'accompagnement de cours de danse. Si je pouvais compter sur mon expérience préalable (voir plus bas) de pianiste-accompagnateur et ma pratique de l'improvisation au clavier, il me fallut acquérir les fondamentaux de ce langage à part entière qu'est la danse : ses traditions et sa terminologie, son répertoire... et surtout, son *ressenti* musical très spécifique.

Je tentai vite de diversifier et d'améliorer mes propositions musicales, d'une part en m'appuyant sur des musiques connues des élèves (chansons, dessins animés : mon jeune âge était ici un atout), et d'autre part en développant un langage plus moderne et plus personnel. Je rédigeai notamment des variations d'évaluation pour la danse classique ; en danse contemporaine je pus réfléchir de

façon approfondie au rapport entre geste et forme, réflexion qui continue de nourrir, aujourd'hui encore, ma propre pratique de l'écriture (voir plus bas).

Parmi les professeurs qu'il m'a été donné d'accompagner (et qui m'aidèrent à acquérir des connaissances et compétences nombreuses et décisives), je puis ici citer Catherine Belem en danse classique, et en danse contemporaine, Florence Vitrac (par ailleurs professeur au Conservatoire National Supérieur de Paris), qui m'apportèrent toutes deux une culture essentielle dans leurs disciplines respectives.

c) Accompagnement d'élèves instrumentistes

J'ai accompagné dès l'âge de 12 ans (voir plus bas) des élèves chanteurs et instrumentistes, et cette expérience m'a été particulièrement utile à Saint-Maur où j'interviens parfois dans des situations extrêmes : remplacer un accompagnateur au pied levé, accompagner à vue une partition que l'on découvre parfois quelques minutes avant d'entrer en scène...

De par ma prédilection pour la pédagogie différenciée (qui ne doit pas nécessairement se limiter à des cours individuels, comme nous l'avons vu), j'apprécie plus particulièrement les situations me permettant de faire travailler directement les élèves, notamment sur des questions d'interprétation et de musicalité. Plusieurs professeurs m'accordent une grande confiance dans ce domaine, en particulier dans les classes d'instruments « rares » qui sont devenues ma prédilection : tuba, contrebasse, basson, percussions,... Ma sympathie

pour ces classes m'a même conduit à leur écrire quelques pièces de difficultés diverses, j'y reviens.

La classe de contrebasse, animée par Thierry Barbé (soliste de renommée internationale) et son assistant Hervé Moreau, occupe une place particulière puisque, au-delà de mon rôle d'accompagnateur, je suis moi-même devenu élève de contrebasse depuis cette année.

d) Classe de comédie musicale

En vue de l'élaboration du projet d'établissement (voir ci-dessus), le conservatoire de Saint-Maur fit le choix, en 2012, d'ouvrir une classe de comédie musicale afin de prendre en compte les musiques dites actuelles. L'on me contacta pour y prendre part, du fait de mon expertise concernant le grand répertoire de Broadway (j'ai notamment publié une longue analyse de 130 pages sur la pièce *Company*).

Activité et compétences :

Au-delà d'un simple rôle d'accompagnateur, mes fonctions faisaient appel à une certaine créativité : corriger, transposer, arranger, réaliser les accompagnements des numéros chantés (voire parfois quelques ré-harmonisations personnelles quoique discrètes).

J'assistais par ailleurs le professeur en dirigeant parfois du clavier et en assurant des répétitions partielles – voire en le remplaçant à quelques occasions. Enfin, j'aidai à la préparation du spectacle de fin d'année (y compris en me transformant en accessoiriste et costumier), dans lequel je fus également présent sur scène en intervenant au piano et en « jouant la comédie ».

Public concerné :

Parmi les différents projets proposés pour cette classe, le conservatoire avait retenu celui d'Emmanuel Touchard, professeur d'éducation musicale en collège. Le public était de ce fait composé entièrement d'élèves collégiens conviés ici par leur professeur, et n'incluait aucun élève (chanteur, danseur ou musicien) du conservatoire. Si je ne pouvais que saluer la volonté d'ouvrir le conservatoire à de nouveaux publics, je regrettais que les collégiens ne se voient proposer aucune formation musicale (ou vocale, ou chorégraphique) sérieuse.

Difficultés rencontrées :

Je fus assez vite en désaccord avec l'approche prise par cette classe. D'un point de vue technique, le manque de rigueur et de précision affectait aussi bien la diction que la justesse vocale, le rythme, l'interprétation et la mise en espace – mon expérience de chef de chant me permettant de me rendre compte des lacunes vocales, qui s'avéraient éprouvantes (voire dangereuses) pour les élèves.

D'un point de vue culturel, le répertoire abordé relevait exclusivement de la variété française et non de la comédie musicale (par exemple anglo-saxonne). Juxtaposées sans narration ni travail sur les personnages, les chansons ne me semblaient pas répondre aux attentes d'un Conservatoire à Rayonnement Régional ; de plus les arrangements vocaux, réalisés par le professeur, me semblaient simplistes et peu réfléchis – ne tenant aucun compte, par exemple, de la mue des voix de garçons (sujet particulièrement sensible pour un public de cet âge). Le fait de nommer « comédie musicale » ce qui revenait en fait à un « atelier chanson » comme j'en avais

accompagné plusieurs par le passé (voir plus bas), me semblait discutable.

Je tentai tout au long de l'année de soulever ces questions auprès du professeur ainsi que du directeur, proposant des solutions concrètes dans l'intérêt des élèves. Cependant mon statut, sur le papier, de pur accompagnateur (qui plus est, non-titulaire) ne me permettait pas, dans cet établissement traditionnellement très cloisonné, d'engager un débat sur des questions artistiques et pédagogiques. Je démissionnai donc, après avoir soutenu la classe de mon mieux pendant un an.

3 – Activités diverses d'accompagnement

Si l'accompagnement de classes de danse représente la part de mon activité professionnelle la plus formalisée et cohérente, c'est en fait l'accompagnement d'élèves chanteurs et instrumentistes qui a longtemps constitué mon activité principale en termes de volume horaire (jusqu'en 2006 inclus).

a) Prestations et remplacements ponctuels

Plusieurs établissements ont régulièrement recours à des contrats ponctuels (vacations, arrêtés municipaux,...) pour remplacer des accompagnateurs indisponibles ou faire face à des besoins occasionnels : examens (notamment départementaux et régionaux, mais aussi l'épreuve instrumentale du Diplôme d'État), concours d'entrée, évaluation des candidats CHAM, etc. Je figure ainsi sur le « carnet d'adresses » de beaucoup d'établissements de région parisienne (voir ci-dessus), et en particulier du conservatoire de Saint-Maur où,

outre mes fonctions passées auprès des classes de danse et de comédie musicale,

Depuis l'âge de 12 ans, j'ai travaillé dans de une cinquantaine d'endroits et structures de région parisienne, de façon ponctuelle ou soutenue, pour des classes de chant (Saint-Maur, Le Kremlin-Bicêtre, Bonneuil,...), de chanson-variété (Saint-Ouen, Bussy-Saint-Georges, Rungis...) et d'instrument : La Ferté-sous-Jouarre (77), Chelles (77), Le-Perreux-sur-Marne (94), Chennevières (94), Chatou (92), Saint-Germain-en-Laye, Nanterre (92), Paris (divers arrondissements), Montreuil, Bordeaux,...

Outre les conservatoires de Montreuil et Saint-Maur déjà mentionnés, j'ai également accompagné des cours de danse dans plusieurs établissements de banlieue parisienne, pour des remplacements pouvant aller d'une ou deux semaines (Saint-Ouen, Vincennes) à plus de six mois : ainsi au Conservatoire à Rayonnement Départemental du Blanc-Mesnil, j'ai pu découvrir un public très différent, plus jeune et socio-économiquement moins favorisé que, par exemple, celui de Saint-Maur ; seules la danse contemporaine et « modern jazz » y sont enseignées.

En-dehors de la sphère des conservatoires, j'ai travaillé pendant trois ans en tant qu'accompagnateur et chef de chœur pour diverses chorales : gendarmerie de Maisons-Alfort, IUFM de Créteil. J'ai également travaillé, de 1998 à 2004, avec une compagnie d'opéras qui



C.R.D. du Blanc-Mesnil

montait de grandes œuvres du répertoire en version de chambre accompagnée au piano, et qui m'a permis de pratiquer peu à peu une activité de chef de chant avec des chanteurs reconnus (Guy Vivès, Mario Hacquard,...), et de participer à des actions culturelles en milieu scolaire.

b) Premières activités

J'ai eu la chance de participer en tant qu'élève (avant que j'intègre le conservatoire de Saint-Maur, présenté ci-avant), à l'ouverture du Conservatoire à Rayonnement Communal de Bussy-Saint-Georges (Seine-et-Marne) en 1994. Située au cœur de la « ville nouvelle » de Marne-la-Vallée, ce petit village de 450 habitants se transforma, en deux décennies à peine (dans la frénésie immobilière engendrée à l'est de Paris par l'ouverture du parc Disneyland) en une banlieue résidentielle de 25 000 habitants¹³.



Le C.R.C. de Bussy-St-Georges

Comme on peut l'imaginer, les équipements avaient peine à suivre ; le petit conservatoire tout juste municipalisé n'avait, par exemple, pas de poste d'accompagnateur. Ma mère fréquentant la classe de chant, c'est tout naturellement que je commençai à accompagner ses cours, puis d'autres élèves... Puis la totalité de la classe, mais aussi l'ensemble vocal, les chorales, et même, à l'occasion quelques élèves instrumentistes ou ensembles instrumentaux.

Entre 1996 et 2001 (de l'âge de 12 ans à l'âge de 17 ans), je fus donc de fait le principal (et même l'unique, pendant trois ans) accompagnateur de ce petit conservatoire. J'y travaillais de douze à quinze heures par semaine (dès que me le permettait mon emploi du temps scolaire et mon propre cursus pianistique), et représentais à l'occasion l'établissement à l'extérieur lorsqu'il fallait accompagner un concert ou des examens départementaux et régionaux. J'appris ainsi mon métier sur le terrain, dans des conditions idéales en termes de quantité et de diversité du répertoire. Je fus amené à pratiquer la transposition à vue, et à acquérir des bases d'harmonisation et d'improvisation, une partie conséquente du répertoire étant constituée de continuo baroque ou de grilles de jazz.

Purement bénévole, mon statut juridique n'était reconnu d'aucune façon. À l'âge de 16 ans, je rencontrai le directeur pour éclaircir ma situation... et me heurtai à une fin de non-recevoir ; je choisis donc de me désengager.

[N.B. Les pages qui suivent, jusqu'à la page 34 non incluse, sont communes aux dossiers que je présente en Enseignement et Accompagnement.]

III. Écriture

M'étant orienté très tôt vers l'écriture musicale (j'ai commencé à rédiger mon premier *Concerto* pour piano à l'âge de 12 ans...), j'ai construit peu à peu une démarche créative personnelle et – du moins est-ce mon ambition – raisonnée. Mon catalogue compte aujourd'hui une cinquantaine de pièces instrumentales et vocales ; je me soucie également de la place de la création dans la société

actuelle, réflexion qui m'a notamment conduit à participer au réseau Futurs Composés, mais aussi à publier mes travaux sous des licences alternatives et à fonder un collectif de compositeurs (voir plus bas, p. 28).

1 – Écriture dans une orientation pédagogique

a) Répertoire pédagogique pour piano

Une large part de mon activité d'écriture – quoique la moins formalisée – est consacrée au répertoire pédagogique (j'ai même contribué dès l'âge de 13 ans à un recueil pour pianistes débutants, publié par un petit éditeur du Sud de la France). Depuis plus de dix ans, j'écris ainsi chaque année près d'une centaine de petites pièces pour piano dans les cahiers de mes élèves (voir 3^e partie), dont je ne garde aucune copie (mais dont il m'arrive de reconstituer certaines lors des années suivantes, en les adaptant à d'autres élèves en fonction des nécessités de leur apprentissage pianistique).

Je ne prétends rien inventer en affirmant que le répertoire pédagogique mérite d'être considéré comme une forme d'expression à part entière : on en trouve d'éclatantes illustrations dans la musique d'hier (Bach, Schumann, Tchaïkovsky, de nombreux auteurs soviétiques...) et d'aujourd'hui (les exemples en France semblent plus rares – je me réfère volontiers à Castérède). C'est souvent, aussi, l'occasion d'amener un peu d'humour dans l'écriture ; dans cet état d'esprit, j'ai par exemple rédigé en 2004 un *Concertino* pour piano et orchestre d'élèves, à l'invitation d'un collègue, sous forme de canular : il s'agissait de faire croire aux élèves qu'ils allaient jouer

la musique d'un film hollywoodien, écrite par un compositeur américain fictif du nom de... Adam Jones.

b) Autres apprentissages instrumentaux

Les contextes d'enseignement, de façon générale, sont pour moi une source d'écriture stimulante et inépuisable. Comme je l'expliquais ci-avant (voir aussi p. 22), j'ai rédigé de nombreuses pièces pour des classes sympathiques que j'accompagnais : par exemple au conservatoire de Saint-Maur, la danse classique, ou encore la classe de tuba, pour laquelle j'ai rédigé des morceaux progressifs, dont certains très virtuoses qui figurent aujourd'hui au programme des concours de troisième cycle.

Ces quatre dernières années j'ai commencé à pratiquer moi-même d'autres instruments que le piano, et ces découvertes se traduisent par la rédaction de pièces pédagogiques dont je suis moi-même le premier destinataire.

Thérémine :

Ainsi depuis 2011, je pratique le thérémine – l'un des premiers instruments électroniques du XX^e siècle (contemporain des Ondes Martenot, auxquelles je suis également initié), dont on joue sans le toucher mais simplement en déplaçant ses mains dans l'air, à proximité de deux antennes. C'est une expérience aussi intéressante que difficile – à plus forte raison sans professeur ; les morceaux



*Le professeur Léon
Thérémine et son
instrument*

que je rédige me tiennent donc lieu de jalons aussi bien que de projets pour progresser.

Instruments divers :

Pour les besoins d'un spectacle (voir ci-dessous p. 29), j'ai appris à jouer de la guitare basse et du ukulélé à un niveau convenable. J'ai donc conçu les musiques du spectacle en fonction de mes capacités instrumentales, en les ré-arrangeant au fur et à mesure que je progressais. (Cette expérience m'a aidé, cette année, à acquérir quelques rudiments de guitare classique pour animer, comme je l'ai dit, des ateliers d'initiation poly-instrumentale.)

Contrebasse :

Le cursus de contrebasse que j'ai récemment entamé (à l'automne 2013), est sans doute ma plus grande source de découvertes musicales depuis que j'ai cessé d'être élève de piano, et suscite des échos troublants envers ma propre pratique de l'enseignement : « Détends ton coude ! » m'exhorte le professeur ; « – Mais je sais bien qu'il faut le détendre, je viens de passer ma journée entière à dire la même chose à mes propres élèves ! », m'entends-je répondre piteusement...

J'ai entrepris dès le début de documenter ma propre progression en rédigeant, tous les quinze jours, une petite étude pour contrebasse seule, mettant progressivement en œuvre les dernières compétences que je venais d'acquérir. J'ai cependant fini par perdre le rythme, ma progression instrumentale ayant dépassé mes capacités d'écriture (au bout de quelques mois, je travaille déjà le *Concerto* de Capuzzi).

Là encore, ce sont des pièces sans prétention dont je suis le premier destinataire – mais pas le dernier, puisqu'une d'entre elles s'est retrouvée au programme de l'examen de premier cycle.

c) **Outils pédagogiques semi-écrits ou improvisés**

Même s'il ne s'agit que rarement d'écriture au sens classique, mon activité au sein des classes de danse que j'accompagne s'inscrit dans ma démarche créative en faveur de l'apprentissage.

Comme je l'expliquais plus haut (p. 22), la qualité musicale des musiques que je crée (en termes de soin formel, de sophistication du langage et de recherche du discours) est une de mes préoccupations constantes. Depuis quelques années, j'ai entrepris de relever exhaustivement dans des cahiers les musiques que j'improvise (une centaine par semaine). Je les relis ensuite, moins dans l'espoir d'y trouver une idée extraordinairement bonne qui mériterait d'être développée, que d'identifier mes tics et formules récurrentes, afin de veiller ensuite à aller à l'encontre de mes facilités.

2 – **Pratique personnelle de l'écriture**

a) **Pièces de concert**

Sans surprise, le piano occupe un rôle central dans mon écriture. À l'âge de 17 ans, j'ai ainsi écrit une Overture sur le nom de ma professeur de piano, qui prenait sa retraite : Anne-Marie Verdier de Lavilléon (le « D-E » de la particule fournissant un amusant motif sur deux notes). Après bien des péripéties, cette partition pour deux pianos fut créée deux ans plus tard à l'occasion d'une grande soirée

que j'organisai avec la participation d'une quarantaine d'anciens élèves (notamment Yann Ollivo, Alain Altinoglu...). Ma professeur d'accompagnement d'alors, Cécile Hugonnard-Roche (aujourd'hui enseignante au CNSM de Paris) a généreusement accepté de tenir, à mes côtés, la partie de premier piano (voir annexe sonore 1).

Plus récemment, ma première *Sonate* pour piano (2009-2012) fut également créée à Saint-Maur, par Jean-François Ballèvre (chef de chant de renommée internationale) dans une conférence-concert (prononcée par Gérard Sutton, docteur en Histoire de la musique et professeur à la Schola Cantorum) sur « le piano aux XX^e et XXI^e siècles ». Elle procède d'une écriture à la fois expressive et austère, gouvernée par de nombreuses contraintes formelles (voir plus bas, p. 28).

Dans un même ordre d'idées, j'ai également travaillé à un recueil de 24 *Préludes-minute* pour piano seul, en forme de catalogue de contraintes (et d'hommage aux compositeurs chez qui l'on trouve 24 préludes : Chopin, Bach, Debussy, Chostakovitch, Merlet...).

À ce répertoire pour piano s'ajoutent d'autres pièces vocales (trois recueils pour soprano et piano) et instrumentales : Études et Sonate pour flûte et piano, Sonatine pour alto et guitare,... J'ai également conçu quelques musiques de scène, ou de courts-métrages d'animation (et même pour un jeu vidéo à paraître). Cependant la musique écrite, en particulier instrumentale, reste mon domaine privilégié ; d'ailleurs je ne pratique les langages électro-acoustiques que pour des effets ponctuels.



*L'auditorium du
C.R.R. de Saint-Maur*

b) Opéra

Opéra et bande dessinée :

Mon premier opéra, *Affaire étrangère*, fut écrit à partir de 2005 et créé par l'Opéra National de Montpellier en 2009 – j'avais alors 24 ans. Initialement destiné à une petite compagnie de la région parisienne que j'accompagnais (évoquée plus haut, p. 23), cet opéra fut rédigé en compagnie d'un auteur de bande dessinée (Lewis Trondheim, Grand Prix du Festival international d'Angoulême 2006), auquel je consacrais ma Maîtrise de Lettres Modernes et à qui j'avais décidé de faire appel – dans une volonté de rendre l'opéra plus attrayant et accessible au grand public (nous sommes ici à la charnière entre plusieurs secteurs notoirement déficitaires : la culture savante, la création contemporaine et le chant lyrique). De fait, l'Opéra de Montpellier me permit d'aller à la rencontre de publics très divers (scolaires, adultes en réinsertion, Restos du Cœur, grandes librairies...) et de m'impliquer activement dans des actions de sensibilisation en milieu scolaire (écoles, collèges, lycées).

Cette production – ainsi que les particularités de sa licence, voir ci-après – a fait l'objet d'une couverture relativement large en France (*Le Monde de la musique*, *Opéra magazine*, *Le Monde 2*, presse quotidienne régionale) et à l'étranger (*Télévision Suisse Romande*, *Opera Actual*).



L'Opéra Comédie de Montpellier

Implications éthiques :

Autre particularité de ce projet : la partition fut éditée par mes soins (au moyen d'un logiciel libre, GNU LilyPond, dont je suis ainsi devenu l'un des développeurs) et publiée (ainsi que son enregistrement réalisé par l'Opéra) sous une licence qui permet non seulement de la télécharger, de la photocopier... mais également d'en créer des œuvres dérivées fort aisément (le *code source* de la partition étant publiquement accessible).

Outre l'aspect citoyen et éthique de cette démarche, et ses implications artistiques (le « remix », après tout, était déjà couramment pratiqué au XVIII^e siècle), j'ai ainsi créé, en dehors du régime habituel des sociétés de « droits d'auteur », un précédent primordial en matière pédagogiques : avec une partition Libre, rien de plus aisé que d'en jouer un extrait dans un orchestre d'élèves (en remplaçant ou ré-arrangeant certaines parties) ou de construire des « dictées à trous » en cours de Formation Musicale... Cet engagement a notamment attiré l'attention de la Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves de Conservatoire, qui m'a consacré un dossier dans son magazine (n°54, septembre 2009).

J'ai actuellement deux opéras en projet : l'un (en cours d'écriture) sur un texte d'un grand auteur du XVII^e siècle, et un autre en collaboration avec un studio de jeu vidéo, mêlant sur scène des chanteurs lyriques et des personnages virtuels.

c) Oumupo

Afin de formaliser et théoriser ma démarche d'écriture, toujours sous-tendue par des contraintes formelles à la fois rigoureuses et ludiques, j'ai créé en 2011 un collectif de compositeurs inspiré de

l'Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo), qui rassemble depuis 1960 des écrivains en quête d'écritures expérimentales. « Nous sommes, disait son co-fondateur Raymond Queneau, des rats qui ont à construire le labyrinthe dont ils se proposent de sortir. » Georges Perec en a été le membre le plus prestigieux, allant jusqu'à rédiger (*La Disparition*, 1969) un roman de 330 pages sans utiliser une seule fois la lettre E...

L'Oumupo (Ouvroir d'écriture musicale potentielle) est donc un pendant musical de l'Oulipo, qui rassemble à ce jour quatre compositeurs (notamment Jean-François Piette, directeur du conservatoire du X^e arrondissement de Paris), et propose aussi bien des créations que des réécritures d'œuvres existantes, autour de questions telles que (pour prendre des exemples dont je suis l'auteur) : comment écrire une pièce pour piano de 88 notes où chaque touche ne sert qu'une seule fois ? Que devient le *Sacre du printemps* si l'on n'en garde que les petites notes ? Est-il possible de jouer les 32 *Sonates* de Beethoven en 32 secondes ? Et ainsi de suite.

Nos travaux donnent lieu à des présentations publiques : outre le festival *Vox* à Montreuil depuis trois ans, j'ai développé un partenariat avec la Bibliothèque nationale de France (voir annexe sonore 3), qui accueillera chaque trimestre à partir de la saison à venir, parallèlement aux *Jeudis de l'Oulipo* déjà existants, nos propres *Mardis de l'Oumupo* (Grand Auditorium, accès libre).



Bibliothèque nationale de France

IV. Scène

Ayant grandi dans une famille de comédiens, j'ai assez tôt considéré la scène comme un domaine familier. À partir de l'âge de 15 ans, j'ai notamment eu l'occasion de participer à une vingtaine de productions scéniques de niveau amateur en tant que pianiste-arrangeur : variété/rock, théâtre, spectacle vivant contemporain... et de rédiger une douzaine de musiques de scène (notamment pour des cours de théâtre).

J'ai par ailleurs suivi pendant plusieurs années (d'abord en tant que tourneur de pages, puis en tant qu'accompagnateur-chef de chant) une petite compagnie d'opéra en banlieue parisienne, qui produisait chaque année une œuvre du grand répertoire (*Così fan tutte*, *Don Giovanni*, *Il matrimonio Segreto*...) accompagnée (et dirigée) au piano, avec de grands chanteurs lyriques tels que Mario Hacquard ou Guy Vivès.

Au-delà de mon rôle de pianiste, j'aime être intégré dans la mise en scène : me retourner, intervenir, recevoir ou lancer des objets, m'écrouler par terre... sans cesser de jouer. Depuis 2004, j'ai ainsi pu participer à plusieurs productions scéniques assez hybrides, mêlant chanson, théâtre et musique savante.

Depuis 2013 j'ai notamment eu la chance de travailler avec un grand metteur en scène (Laurent Gutmann, lauréat Médicis et directeur de Centre Dramatique National) dans une production dont j'ai écrit la plupart des musiques, et où je joue non seulement



Théâtre du Lucernaire, Paris

du piano dans diverses conditions (debout, avec des gants, dans le noir) mais également du ukulélé, du thérémine et de la guitare basse... Cette pièce (sur des textes d'auteurs de l'Oulipo, voir ci-avant) a été programmée tout l'automne 2013 au Théâtre du Lucernaire (Paris), avec une nouvelle série de dates prévue dans ce même lieu pour le printemps prochain, ainsi qu'une tournée en province. (Voir annexe sonore 2.)

V. Informatique et citoyenneté

Quelques-uns de mes engagements n'ont pas de lien direct avec ma pratique de l'enseignement (en tant que professeur de piano ou musicien-accompagnateur) ; je les mentionne ici car ils participent cependant à nourrir l'ensemble de mon activité, dans laquelle les questions de transmission et de partage du savoir jouent un rôle central. De plus, ma connaissance de l'informatique et mon expérience de la programmation et du codage (voir 2^e partie) sont des atouts utiles dans mon activité d'enseignant.

1 – Secteur associatif culturel et citoyen

Dans la ville de Bussy-Saint-Georges (77) où je vivais avec mes parents, je m'impliquai à l'âge de 13 ans dans une association culturelle relativement importante sur le territoire (Résonances Art-et-Culture). Je pris également part à la vie politique locale en militant à partir de 1998 dans quatre campagnes municipales successives, où certains enjeux et valeurs républicaines me semblaient mériter d'être défendu(e)s.

2 – Communautés Internet

À partir de 2006, je suis devenu membre et contributeur de plusieurs communautés d'Internet, principalement dans le domaine des licences Libres (Creative Commons, Wikimedia France, Framasoft,...). Ma spécialité est le droit d'auteur, et ses implications juridiques et éthiques ; j'ai à ce titre publié de nombreux articles, essais et interviews sur divers portails spécialisés ainsi que dans la presse généraliste (*Le Monde*, *Écrans*). Par ailleurs, j'ai été membre fondateur (et cadre dirigeant jusqu'en 2011) de la branche française du Parti Pirate, un mouvement politique inédit qui se propose de défendre, à l'échelle mondiale (il est représenté dans plus de 70 pays), les libertés civiques et le partage des richesses immatérielles à l'heure de la révolution numérique.

Plusieurs organismes font appel, à divers titres, à mon expertise sur les questions liées aux pratiques culturelles et sociales à l'heure d'Internet. Ainsi, le conseil général de l'Essonne m'a commandé, en 2010, une étude sur les préoccupations des jeunes de 16 à 25 ans telles qu'elles s'expriment sur le Web.



Conseil général de l'Essonne

Mon propre site web existe sous sa forme actuelle depuis fin 2005 et compte environ 20 000 visiteurs uniques par mois. Outre des articles de fond en français ou en anglais (analyse artistique, réflexion éthique) et des témoignages sur mon métier au jour le jour, il contient la majeure partie de mes partitions, téléchargeables sous

licence Libre, mais aussi des ressources pédagogiques : œuvres du domaine public éditées, doigtées et commentées par mes soins, cours élémentaire progressif de formation musicale, conseils divers... C'est également, par le biais des forums et commentaires, un espace d'échange et de débat. J'essaye toutefois de maintenir une distance entre mon site et ma classe de piano, et ne me sers jamais de l'un(e) pour faire la promotion de l'autre (même s'il arrive à certains élèves ou collègues de découvrir mon site incidemment).

3 – Logiciel Libre

Ayant fait le choix (voir plus haut, p. 28) d'éditer moi-même mes propres partitions et de les diffuser sous licence Libre, j'ai appris à maîtriser le logiciel de gravure musicale GNU LilyPond, dont je suis devenu traducteur, contributeur, et enfin depuis 2008, membre de l'équipe de développement (catégorie *Core developers*, c'est-à-dire les contributeurs principaux). Développé depuis 1996 par une équipe internationale de bénévoles, ce logiciel est un outil extraordinaire pour qui s'intéresse à l'édition de partitions, bien plus performant et polyvalent que les outils commerciaux en la matière. Extensible à l'infini, LilyPond sert aussi bien aux partitions médiévales ou contemporaines, persanes ou khmères, pour accordéon ou cornemuse, pour élèves et professeurs, musiciens handicapés ou même... robots !

Librement installable sur toutes plates-formes (même de très vieux ordinateurs récupérés ici ou là), il s'avère particulièrement intéressant en milieu pédagogique, où l'on peut le distribuer gratuitement et légalement aux élèves, par exemple pour des exercices à la maison ou des travaux collaboratifs. Il offre également la possibilité de

constituer de considérables bibliothèques de partitions accessibles sous licence Libre et adaptables à volonté, telles que le projet Mutoxia (dont je suis également contributeur).

LilyPond se situe au confluent de ma triple spécialisation dans l'informatique, les licences Libres et l'édition musicale. J'ai à ce titre animé, dans diverses régions, de nombreuses formations et conférences autour de LilyPond, notamment en milieu académique :



Université de St-Étienne

Journées d'Informatique Musicale 2011 à l'université de Saint-Étienne, semaine « e-arts » 2013 à l'université de Marne-la-Vallée... J'ai de plus créé en 2009 une micro-entreprise afin de proposer mes services en matière d'édition, de conseil/ entretien/ dépannage, et de formation (notamment au titre de la formation professionnelle, par exemple en direction des conservatoires, compagnies et associations) dans le domaine de l'informatique en général, et du logiciel Libre en particulier. Enfin, comme nous l'avons vu plus haut (p. 13), je propose également chaque année, bénévolement, un atelier collectif d'informatique et d'édition musicale à mes propres élèves.

II^e partie – Parcours de formation

I. Formation initiale diplômante

Période	Intitulé	Durée	Établissement / professeur	Diplômes obtenus
2004	Piano et Accompagnement	8 ans	C.N.R. de Saint-Maur (94) avec Anne-Marie de Lavilléon, Cécile Hugonnard-Roche, Christophe Bukudjian	Diplôme d'Études Musicales
2004	Lettres Modernes (par correspondance)	3 ans	Université Paris X	Licence, mention bien
2003	Composition	1 an	Conservatoire Paris XII avec Éric Tanguy	Diplôme de Fin d'Études, mention très bien
2003	Harmonie	1 an	C.N.R. de Saint-Maur (94) avec Elisabeth Ballon	Diplôme de Fin d'Études, mention très bien
2001	Études secondaires	3 ans	Lycée M.L.K. à Bussy-St-Georges (77)	Bac. L. (spécialité latin), mention bien
2000	Formation Musicale, Solfège Instrumental	1 an	C.N.R. de Saint-Maur (94)	Médaille d'Or, mention très bien.

II. Formation non-diplômante

Période	Intitulé	Durée	Établissement / professeur	Compétences développées
2013-2014	Contrebasse	8 mois	Saint-Maur (classe de Thierry Barbé et Hervé Moreau)	Apprentissage d'un nouvel instrument
2012-2013	Lettres Modernes (Master)	1 an	Université Paris III (par correspondance)	Spécialité : linguistique/informatique
2004-2005	Lettres Modernes (Maîtrise)	1 an	Université de Dijon (par correspondance)	Spécialité : sémiologie
2003-2004	Orchestration	1 an	C.N.R. de Saint-Maur (94) avec Olivier Kaspar	Maîtrise des langages orchestraux historiques
2003	Allemand (licence 2)	1 an	Université Paris IV (par équivalence)	Littérature et langue allemande
2002-2003	Lettres supérieures (Prépa.)	1 an	Lycée Fénelon, Paris VI	Humanités (Histoire, Philosophie, Latin,...)
1998-2003	Cours de yoga	5 ans	Milieu associatif (Marne-la-Vallée)	Conscience du corps, respiration, méditation

III. Apprentissages non-formels

Période	Activité	Durée estimée	Lieu/Média	Acquisitions
Depuis 2011	Acquisition de nouveaux langages musicaux	200 à 300 heures	À domicile	Apprentissage de nouveaux instruments : thérapie, guitare basse, live-coding...
Depuis 2011	Contributeur Wikipédia	100 heures par an	Wikipédia francophone et anglophone, Wikimedia Commons.	Rédacteur/relecteur. Recherche de sources.
Depuis 2006	Contribution au logiciel d'édition musicale GNU LilyPond	Plus de 300 heures par an	Mailing lists, sites Web et dépôt Git.	Bug-Meister, Community Manager, Newsletter editor, Core developer. Localisation, développement Guile/Scheme, C++, Python.
2006-2012	Modérateur/administrateur de communautés Internet	Variable.	Mailing lists, Forums, téléphone.	Community Manager, relations publiques, attaché presse.
Depuis 1999	Services et recherche informatique.	Plus de 300 heures par an	À domicile	Installation, adaptation et dépannage de systèmes d'exploitation : Windows, MacOS, GNU/Linux, *BSD, Haiku, Syllable et autres. Récupération de données.
Depuis 1999	Développement de sites Web (bénévolement puis commercialement)	Plus de 300 heures par an	Divers	Langages HTML, CSS, Javascript, PHP, SVG. CMS utilisés : SPIP, Wordpress, Dotclear, MediaWiki.
1999-2004	Accompagnement d'opéras	1 production par an	Divers (région parisienne)	Rudiments de chef de chant et direction du clavier
Depuis 1996	Écriture de partitions	Plus de 500 heures par an	Divers	Développement d'un langage personnel.
1995-2001	Accompagnement	6 ans, environ 15h par semaine	Conservatoire de Bussy-Saint-Georges (77)	Apprentissage sur le terrain de l'accompagnement (classes de chant et d'instrument).

3^e partie – Éléments d'analyse

Transmettre et actualiser le patrimoine des générations précédentes, pour œuvrer à construire un monde meilleur : l'enseignement est un métier à la fois tourné vers le passé et l'avenir. Cette place de charnière trouve tout son sens dans les périodes de mutations globales telles que nous en connaissons aujourd'hui, où l'avènement de la « société de l'information » remet chaque jour en question la place des pratiques culturelles et de l'enseignement artistique.

I. Un cheminement personnel et singulier

Le rôle d'un professeur est plus que jamais appelé à s'adapter à chaque situation d'enseignement et à chaque élève. Ce souci rejoint, en ce qui me concerne, une obsession lointaine : ayant vécu ma propre scolarité comme un processus industriel et aliénant, j'ai été marqué par ma découverte, à l'âge de huit ans, de la pédagogie différenciée et du système Freinet. Les questions que j'ai eu à affronter en tant qu'élève autrefois sont celles qui m'animent aujourd'hui en tant que professeur : d'où naît la légitimité d'un enseignant, et comment doit-elle constamment se redéfinir ? Comment concilier la singularité des individualités avec la nécessité d'un savoir commun, essentiel aux échanges et à la coexistence en société ? Où situer la limite entre éducation et uniformisation ? Comment apporter à un élève ce qu'il recherche, mais aussi aller au-delà ?

Plutôt que l'enseignement de masse qui est le lot de l'Éducation Nationale, l'enseignement artistique spécialisé permet des situations d'enseignement d'une autre qualité, en cours individuel ou en très petits groupes, où les élèves peuvent exister pleinement dans leur singularité. À ce titre, je voudrais m'arrêter d'abord sur quelques

aspects de la dimension d'« éveil » personnel que comporte l'enseignement artistique (j'emploie ici le terme dans un sens très large, plutôt que dans le sens limité aux très jeunes enfants tel qu'il apparaît, par exemple, dans le Schéma d'Orientation Pédagogique).

1 – Une école de l'attention

■ Temporalité

Le *tempo* de la vie moderne est en constante accélération : de nombreux auteurs l'ont décrit (Wurman en 1987, Meier en 1962, et même Paul Valéry dès 1935). En notre époque où s'est considérablement accélérée la circulation des personnes, des biens matériels et, plus encore, immatériels, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire reste un processus à long terme. L'enseignement artistique, quelques améliorations qu'on lui ait pu apporter (Méthodes⁴ adaptées aux enfants et illustrées, introduction des outils numériques, approches ludiques), garde *sa propre temporalité*, sans commune mesure avec le sentiment d'urgence auquel les apprenants sont exposés dans le reste de leur vie : accès à l'information ou aux loisirs (pour les enfants), ubiquité du travail et des exigences de productivité (pour les adultes).

■ Localisation

De surcroît, les pratiques musicales restent à ce jour *localisées* : j'entends par là qu'elles échappent largement aux possibilités de dématérialisation et de délégation ouvertes par la technologie (celles décrites par Michel Serres ou Pierre Lévy comme une « externalisation de l'intelligence »). Les groupes et orchestres qui ne répètent ensemble que par Skype[®] ou YouTube[®] existent, mais restent rares !

Étant moi-même de la génération des *digital natives*, je connais la technologie et ses possibilités : j'ai ainsi rédigé mon premier opéra sans avoir jamais rencontré mon librettiste ni même entendu le son de sa voix ! Pour autant, je sais aussi qu'il advient toujours un moment où aucun instrumentiste n'a d'autre choix que de se saisir de son instrument et de prendre le temps de travailler, patiemment et avec concentration.

2 – La conscience du corps

Ce qui m'amène à un point essentiel, et que plusieurs chemins m'ont conduit à aborder (ma découverte de la méthode Martenot, ma pratique du yoga) : tout apprentissage artistique passe par un éveil aux perceptions sensibles.

Écoute

S'agissant de musique, l'éducation de l'oreille est évidemment un point majeur. Alors que (je l'évoquais p. 12) la musique sous forme d'objet sonore n'a jamais été aussi omniprésente que dans notre société, l'*écoute* en tant que démarche active et attentive me semble devoir être réapprise et réaffirmée sans cesse. Là encore, il s'agit d'un processus de *relocalisation* (voir ci-avant) : le moment du cours permet aux élèves de se concentrer sur leur propre jeu, mais aussi sur les exemples montrés par le professeur ou éventuellement sur d'autres musicien(ne)s à accompagner.

Perceptions physiques et musculaires

Passée l'école maternelle, les élèves de tous âges ne sont guère amenés, dans leur vie quotidienne, à prêter attention au ressenti de leur corps. Cette composante est pourtant essentielle dans le jeu ins-

trumental, où le travail sur le geste développe la sensibilité et l'expressivité.

Je mets l'accent sur cette notion, dans ma classe, de diverses façons : *a minima*, en corrigeant la position des élèves (assise sur le siège, posture de la colonne vertébrale, position de la « chaîne » du bras) et en veillant à la décontraction de l'épaule et du coude, mais aussi au moyen d'exercices portant sur les sensations (crispation et détente des muscles, contact des doigts sur les touches). Pour saisir le geste du poignet dans telle phrase ou tel exercice, nous pouvons même passer au poignet un bracelet de montre sur lequel j'ai fixé un pointeur laser, qui permet à l'élève de constater de ses yeux (sur une feuille verticale), le « tracé » de son geste.

L'enjeu de ces questions n'est pas seulement artistique et expressif : ayant moi-même subi autrefois, à l'adolescence, de graves problèmes physiologiques à cause de ma pratique du piano (lesquels m'ont privé de l'usage de ma main droite pendant plusieurs années), j'ai eu la chance d'être suivi par le grand spécialiste Philippe Chamagne et de me familiariser avec ses travaux sur la rééducation fonctionnelle des musiciens. Mon enseignement en porte l'héritage.

3 – Vers l'autonomie

Le but ultime de tout professeur est que chaque élève puisse un jour se passer de lui. En cela, l'enseignement est une démarche pleinement politique (nous y reviendrons) d'*empowerment*, pourrait-on dire – concept notamment décrit par la sociologue Marie-Hélène Bacqué, auteur d'études sur les banlieues défavorisées et la politique de la ville. Les deux composantes de cette démarche sont l'*appropriation* par l'élève du patrimoine enseigné (nous y reviendrons là aussi), et l'autonomie de l'élève.

■ La classe, espace de liberté

Quel que soit le contexte dans lequel il pourrait m'être donné d'enseigner, je considère le fait qu'un professeur « sélectionne » ses élèves comme, au mieux, un constat d'échec, au pire, une forme de démission.

En cela, je me situe aux antipodes de théoriciens réactionnaires de l'éducation tels que Muglioni père et fils : ayant eu moi-même à pâtir autrefois, en tant qu'élève, de situations d'enseignement trop normatives, je n'éprouve aucun besoin d'engager aujourd'hui avec mes élèves une relation hiérarchique ni d'asseoir je ne sais quelle autorité symbolique – une telle approche de la pédagogie ne serait de toute façon pas dans ma nature. Accepter, avec patience et sérénité, le fait que chaque élève a sa propre personnalité (parfois en pleine construction), sa propre vie, son propre monde dont le cours de piano n'occupe pas nécessairement le centre, n'empêche pas d'être fondamentalement respecté par les élèves, y compris ceux ou celles qui se saisissent de cette possibilité pour affirmer leur originalité et « sortir du cadre ».

■ Exigence et responsabilité

Le fait de ne pas exercer de mesures de rétorsion ou de punition lorsque le niveau ne progresse pas au rythme souhaité, ne saurait être interprété comme l'indice d'un manque d'exigence (ce qui équivaldrait, pour moi, à ne pas respecter les élèves).

Ne pas se limiter à l'« amateurisme » est, en soi, une forme de militantisme intellectuel : deux siècles de médias de masse et d'industrialisation du champ culturel ont jeté entre la culture savante et la culture de consommation (vendue comme « populaire ») de nombreuses barrières arbitraires (et moins poreuses que par les siècles passés), voire

des processus de prescription ou de ringardisation délibérés. Ma démarche est de jeter des ponts au-delà de ces préjugés ; à commencer par celui qui s'est installé dans notre inconscient collectif depuis les années 1980 (voir les travaux de Frank Lepage en matière de culture et d'éducation populaire), et qui nous enjoint de choisir entre « devenir professionnel » (ce qui revient à confondre le talent artistique avec un statut social) et « rester amateur » (ce qui revient trop souvent à ériger la médiocrité en idéal et à borner, *a priori*, ses horizons d'attente).

Nul professeur ne peut apprendre et travailler à la place de ses élèves ; il peut tout au plus leur en donner les moyens (voire l'envie, encore que bien souvent ce genre de choses ne se décrète pas), mais pas le temps ni l'organisation (notamment familiale ou, pour les adultes, professionnelle) idoines. L'autonomie n'est donc ni un cadeau ni une punition : c'est, simplement, placer les élèves (et leurs parents) en situation de définir leurs propres priorités et d'assumer les conséquences de leurs choix.

■ Choix du répertoire

Ce qui m'amène au rituel du choix des morceaux à travailler, processus dans lequel, là encore, je laisse aux élèves autant de liberté que possible. Je puis donner le choix entre 3 ou 4 pièces, ou, pour les plus grand(e)s, donner une direction plus générale (un auteur, une époque) – non sans garder à portée de main, au cas où l'élève manquerait de temps ou d'inspiration, une suggestion plus précise.

Les communications électroniques permettent non seulement de gagner du temps entre les séances de cours hebdomadaires, mais donnent aussi aux élèves la possibilité de *s'approprier* davantage le choix de leurs morceaux (notion importante sur laquelle je reviendrai).

Chaque semaine, mes journées de cours sont suivies de l'envoi d'une demi-douzaine de courriels tels que : « Bonjour D., voici un lien vers l'enregistrement des *Visions fugitives* de Prokofiev et un lien vers la partition ; je te laisse les écouter et choisir laquelle des vingt tu veux travailler ». Inversement, des élèves m'envoient des morceaux qui les ont frappés, afin que je les identifie, ou que j'en trouve la partition, ou simplement que je leur dise si à mon avis c'est abordable techniquement pour leur niveau. Il est aujourd'hui très facile de trouver des enregistrements sur YouTube® (et de les comparer les uns les autres) puis d'accéder à la partition, par exemple sur imslp.org. Cela nous permet aussi de parcourir différentes éditions, voire l'édition originale ou le manuscrit : nous avons ainsi travaillé cette année une pièce de Haydn directement sur un fac-similé du manuscrit !

Quoi qu'il en soit, le fait que les élèves aient leur mot à dire est un puissant facteur de motivation... même s'il faut parfois savoir dire non, lorsqu'une pièce est techniquement hors d'atteinte.

Interprétation et technique

Les choix d'interprétation deviennent également, à partir d'un certain niveau, un espace de (relative) liberté. Pour les plus jeunes, il m'est souvent possible de montrer à l'élève plusieurs façons de jouer un même passage, pour lui laisser écouter les différences, parfois subtiles, puis choisir par lui-(ou elle-)même sa propre voie ; à un niveau plus avancé (qui correspondrait à une fin de deuxième cycle), l'initiative cesse de venir de moi et les élèves font leurs propres choix – mais je leur demande alors d'être en mesure, le cas échéant, de les expliquer de façon convaincante, faute de quoi je pose là aussi une limite (par exemple pour des doigtés hasardeux ou des nuances ne respectant pas le texte).

Le travail sur la partition elle-même est également pris sous cet angle : j'apporte aux élèves, y compris les plus jeunes (dès cinq ou six ans), une démarche et une « boîte à outils » leur permettant de travailler à la maison (sous la supervision de leurs parents, mais aussi dès que possible par eux-mêmes) : savoir choisir progressivement le tempo de travail, identifier les points difficiles du texte, déterminer des découpages, des points d'arrivée, des exercices intermédiaires, ne pas avoir peur de travailler tout de suite mais ensemble (même très lentement). Cette démarche se traduit aussi sur la partition : chaque élève est encouragé(e) à griffonner au crayon à papier sur ses textes, encadrer les « boîtes » à travailler successivement, annoter les nuances, ponctuation, doigtés et savoir ensuite justifier ses choix. J'essaye d'appliquer cette démarche aux élèves de tous âges, quoique de façon plus progressive et encadrée pour les plus jeunes.

Enfin, l'autonomie c'est également le fait de savoir assurer une performance publique sans intervention du professeur ; savoir entrer en scène (posture, regard vers le public), présenter éventuellement son morceau, régler soi-même son siège, se concentrer même lorsqu'il y a du bruit dans la salle, saluer après avoir joué, et même, le cas échéant, comment tourner les pages d'un camarade sans le mettre en difficulté.

II. Des patrimoines à transmettre

Outre ses missions (essentiels, nous l'avons vu ci-avant) d'éveil, d'éducation et de sensibilisation, le rôle fondamental d'un(e) professeur demeure la transmission d'un patrimoine culturel et artistique : des œuvres, des savoir-faire, une connaissance historique et esthétique primordiale.

1 – Formation musicale

Le contexte (associatif) dans lequel j'exerce fait que mes élèves ne disposent pas, pour la plupart, de cours de Formation Musicale en-dehors de leur cours d'instrument. Aussi m'incombe-t-il de leur donner les rudiments nécessaires, non seulement à leur progression dans l'apprentissage du piano, mais surtout à la constitution d'une culture musicale qui les accompagnera au-delà de la période passée dans ma classe.

Ce décroisement des disciplines est, en un sens, une chance : il n'est par exemple plus acceptable qu'un élève aborde un morceau sans s'interroger un tant soit peu sur son compositeur, son époque, les instruments et l'esthétique s'y rattachant. Du reste, le Schéma d'Orientation Pédagogique de 2008 pour l'enseignement de la musique préconise lui-même que soit « globalisée » autant que possible la Formation Musicale – démarche qui, notons-le bien, ne saurait rendre superflue la présence d'authentiques professeurs de Formation Musicale – ce que je ne prétends pas être. Pour pertinente que puisse être la figure du professeur d'instrument en tant qu'interlocuteur privilégié (réfèrent) des élèves, il n'est évidemment pas souhaitable qu'il devienne l'interlocuteur *unique* en matière de musique, toutes disciplines confondues.

■ Notions élémentaires

M'adressant à un public parfois dépourvu de toute connaissance musicale, je commence toujours par m'assurer de la maîtrise de concepts fondamentaux (distinction grave/aigu, mouvements mélodiques ascendants ou descendants), et du vocabulaire élémentaire (le nom des notes, la partition et les portées, les clés – il me fallut même expliquer, à deux reprises dans ma carrière, *ce qu'était* une note de musique, tâche délicate s'il en est !). C'est également une période où

l'élève fait progressivement l'acquisition de rythmes élémentaires : savoir identifier et jouer, tout d'abord les valeurs supérieures à un temps puis les subdivisions du temps et leurs monnayages.

■ Lien avec l'apprentissage instrumental

Le contexte reste avant tout celui d'un cours d'instrument, ce qui implique une approche particulière de la Formation Musicale, sous forme « accélérée » : ainsi, afin de pouvoir avancer très vite en piano, j'aborde dès la troisième ou quatrième semaine les altérations, les modes de jeu (*legato*, *staccato*) et les nuances, la polyrythmie entre les deux mains. Ces apprentissages, difficiles dans un autre contexte (surtout pour de jeunes enfants), sont ici rendus possibles grâce à l'ancrage concret et immédiat que constitue la pratique de l'instrument. En revanche, cette orientation m'empêche aussi de consacrer suffisamment de temps à d'autres aspects essentiels de la Formation Musicale : en matière d'éducation de l'oreille, par exemple, je ne peux me permettre que quelques exercices occasionnels (sous une forme facile et ludique, notamment avec des outils informatiques comme nous l'avons vu p. 9).

■ Théorie et harmonie

Insensiblement, nous abordons quelques bases d'harmonie et d'analyse : intervalles, mouvements mélodiques, accords parfaits puis enrichis, fonctions tonales et cadences (voire, pour les plus avancés, échelles modales puis langages atonaux). Ces « briques » élémentaires du langage tonal permettent à l'élève de mieux comprendre et s'approprier le discours musical des pièces travaillées au piano, mais aussi d'acquérir rapidement et aisément quelques notions d'improvisation et d'écriture, j'y reviendrai plus bas.

■ Culture instrumentale, histoire de la musique

Cet apprentissage inclut très rapidement des points de culture ou d'histoire de la musique (là encore, une recommandation formulée dans le S.O.P. de 2008). Même avec de jeunes enfants, dès les premières séances le fait d'aborder divers instruments me permet de cerner leurs connaissances initiales ; un peu plus tard, lors de l'apprentissage des nuances, le fait d'expliquer le nom d'origine du *piano-forte* me permet d'élargir vers l'histoire des instruments à clavier (clavecin, orgue, claviers électriques) ; enfin, comme expliqué plus haut (p. 9), les locaux et professeurs du conservatoire offrent la possibilité d'aller « sur le terrain » à la découverte des instruments sous forme vivante et concrète.

2 – Apprentissage du piano

■ Grand répertoire

L'apprentissage de l'histoire de la musique découle de la pratique instrumentale : à partir de la deuxième ou troisième année (qui pourrait souvent correspondre à un milieu de premier cycle), nous essayons d'aborder à chaque trimestre au moins une œuvre des XVIII^e (ou antérieur), XIX^e et XX^e siècles (ou ultérieur), que l'élève doit savoir situer sur une frise chronologique progressivement complétée dans son cahier. Pour les plus grands (y compris les adultes), c'est l'occasion de faire le lien avec les grandes périodes historiques, littéraires et artistiques qu'ils ont déjà fréquentées dans un cadre scolaire.

De fait, il me semble pertinent d'alterner très tôt les styles et les époques : même un jeune élève de première ou deuxième année est à même de se rendre compte que Bartók ne sonne pas comme Mozart, ni même Schumann comme Couperin... Il serait futile de chercher ici à établir une liste de ce répertoire virtuellement infini (l'on peut

se reporter avec beaucoup d'intérêt à la collection *Dix ans avec le piano* publiée par la Cité de la musique).

Le principal point, que nous avons déjà mentionné, est qu'il n'est plus nécessaire, aujourd'hui, de se limiter aux collections pédagogiques ni même aux ouvrages disponibles dans le commerce : le Web met à notre disposition des choix d'une richesse inimaginable, dont ma classe tire pleinement parti. S'il est souvent pertinent (pour des œuvres relevant du domaine public) de trouver une partition en ligne, et de n'imprimer que les pages requises¹⁴, dans beaucoup de cas j'encourage les élèves à se procurer les recueils entiers, afin de se constituer une bibliothèque de partitions. J'ai à cœur, de cette façon, de leur faire partager mon attachement et mon profond respect envers ce patrimoine qu'est le « grand » répertoire pour piano – même si, en fonction des niveaux, nous devons souvent nous limiter aux pièces les plus abordables, notamment les plus brèves.

J'ai moi-même eu la chance d'apprendre le piano, notamment, auprès d'Anne-Marie Verdier de Lavilléon, éminente héritière de toute une tradition pianistique française et pourtant je ne l'ai jamais ressenti comme une marque de purisme ou comme un carcan : tout juste se contentait-elle de me dire au sujet d'un ornement dans Chopin : « voilà comment le jouait Cortot » (ou Loriod, ou Merlet, ou Rouvier, ou Helfer), mais jamais sous forme d'impératif. Ainsi se reconnaît un grand professeur : il partage sa culture, en laissant à l'élève la possibilité de se l'approprier de sa propre façon.

■ Apprentissage initial

Autant le dire : en matière de Méthodes⁴, la panacée reste à inventer. À ce jour, et après avoir consulté des douzaines d'ouvrages ou collections, je n'ai pas encore trouvé de réponse satisfaisante, de

démarche pédagogique dans laquelle je reconnais mes élèves et que je puisse m'approprier pleinement, malgré ses lacunes, ses biais ou ses inadéquations. J'ai même commencé (voir p. 10) à rédiger ma propre Méthode, mais je ne peux renoncer à cet outil constamment recomposable qu'est le cahier de l'élève.

De ce fait, les outils que nous utilisons sont extrêmement variés : parfois un(e) élève m'apporte une Méthode héritée de parents ou de frères et sœurs, et nous l'utilisons si cela convient (et si ce n'est pas une « vieillerie » qu'on lui impose, mais un objet symboliquement important). Le reste du temps, je puis recommander des ouvrages très différents selon la personnalité de l'élève, et qui peuvent aller du très intéressant (quoique discutable) *The Russian School Of Piano Playing*, à ce grand classique aussi kitsch qu'efficace qu'est *La Méthode rose* – y compris pour des garçons.

Nous nous orientons, aussi tôt que possible, vers des recueils pédagogiques (les collections *Le Répertoire du pianiste* ou *De Bach à nos jours*, des éditions Lemoine, dont l'accessibilité compense la médiocre qualité de leur édition et leur manque d'audace), ou, dès que possible, vers des pièces de grands compositeurs, connus (*Notenbüchlein* compilé par J. S. Bach, *Pièces faciles* de Haydn, *Livre de Nannerl* de Mozart père & fils, *Jugendalbum* op. 68 de Schumann ou son successeur op. 39 de Tchaïkovsky, *Les Cinq Doigts* de Stravinsky, ou encore tous les recueils de Chostakovitch et Kabalevsky) ou moins connus (songeons par exemple à Soler, Clementi, Kjerulf, Kodály, Koechlin ou Ibert), voire très actuels : Dutilleux, Kurtag, Schnittke, Gubaidulina, et bien d'autres.

3 – Diversification des répertoires

Outre l'accent mis sur la musique contemporaine et la création (voir ci-après), j'essaie de donner aux élèves l'occasion de découvrir, fût-ce de façon éloignée, l'existence de musiques non-occidentales. Ne serait-ce que pour mieux comprendre la démarche des compositeurs à partir de la fin du XIX^e siècle : Debussy découvrant les musiques d'Extrême-Orient à l'Exposition universelle de 1889, ou encore Bartók et ses *Danses roumaines* (que nous travaillons en les comparant aux enregistrements d'origine qu'il réalisa sur le terrain en 1910).

Ainsi, ces dernières années, mon enseignement s'est enrichi grâce à un jeune élève iranien. Les pièces qu'il avait apprises dans son pays d'origine étaient trop simples et de peu d'intérêt pédagogique ; cependant, ce fut pour moi l'occasion de me plonger dans ce patrimoine – où les distinctions habituelles entre musique savante et populaire s'avèrent largement inopérantes – et d'en extraire (aidé par Wikipédia et Google Translate ainsi que par mon élève) un répertoire pianistique fort intéressant – quoique toujours ambigu, le piano étant à la fois une *lingua franca* entre ces musiques et un vecteur d'impérialisme contribuant à l'uniformisation des langages musicaux. J'en retiens quelques noms tels que Javad Maroufi (et ses *Préludes* d'inspiration chopinienne), Morteza Hannaneh, Hormoz Farhat, les pianos accordés en modes persans de Morteza Mahjoobi, ou encore l'écriture complexe et torturée de Kaikhosru Shapurji Sorabji – malheureusement inabordable pour beaucoup d'élèves.

III. Le rôle des pratiques créatives

1 – Orientation et objectifs

Proposer des pratiques créatives aux élèves instrumentistes n'est ni un luxe ni un gadget, mais un moyen de les obliger à être *acteurs* de leur apprentissage : ils ne sont pas ici pour « consommer » une activité, mais pour mieux se connaître et apprendre à exprimer leur propre personnalité. C'est là une « démarche forte » que recommande le Schéma d'Orientation Pédagogique, et dans laquelle je me suis engagé dès le début de mon activité d'enseignement.

■ Appropriation des langages

Un patrimoine artistique et culturel ne se transmet pas comme l'on expose une sculpture dans une vitrine : il est essentiel de pouvoir se l'*approprier* pour s'exprimer de façon personnelle et authentique. Par exemple, connaître les demi-cadences permet d'écrire « comme Mozart l'aurait fait », savoir improviser dans une gamme par tons permet de comprendre Debussy et ses épigones, et ainsi de suite. L'acquisition des rudiments du langage tonal me permet, là encore, de jeter des ponts entre la musique du passé et les musiques « populaires » actuelles : il est frappant pour les élèves de se rendre compte des similitudes entre une musique qu'ils connaissent bien et une partition classique : d'où de nombreuses expériences envisageables, telles que « joue-moi cette chanson de rock comme si Beethoven l'avait écrite », ou inversement.

■ Développer une personnalité musicale

Créer sa propre musique permet enfin de développer une écoute et une sensibilité. À commencer par l'utilisation de contraintes d'écriture (processus dont je suis moi-même spécialiste, voir p. 28) : lorsque le

nombre de possibilités est restreint, l'élève est obligé de s'interroger et de se concentrer pour trouver la solution la plus expressive, ou en tout cas celle qui correspondra le plus à ce qu'il cherche à dire. Mes élèves en font l'expérience très concrète lorsqu'ils essaient d'harmoniser une mélodie, et doivent choisir quelles sont les notes étrangères et réelles, choisir entre une cadence parfaite et une cadence évitée, et ainsi de suite.

Outre l'oreille interne, l'écoute « quotidienne » devient d'une qualité différente pour l'élève qui commence à prendre l'habitude d'improviser ou d'écrire. Le moindre fragment de musique, entendu dans la rue ou dans le couloir du conservatoire, devient une pépite à saisir et à examiner ; on n'*entend* plus la musique de façon passive, mais on la recueille et on s'en imprègne de façon active.

2 – Pratiques créatives semi-écrites ou improvisées

Connaître les rudiments du langage tonal n'est pas seulement utile d'un point de vue culturel : c'est également ce qui me permet d'inviter mes élèves à improviser au piano, notamment par le biais du jazz (ou, plus rarement, de la basse chiffrée baroque). Nous apprenons la notation des accords et leur enchaînement en grille, les formules mélodiques, quelques gammes et la notion de *riff* de basse, comment improviser en partant d'un « standard »... Le fait de s'appuyer sur un discours tonal permet d'articuler l'instinct et l'intellect : l'élève retrouve dans ce qu'il produit des couleurs familières, tout en comprenant quels outils il est en train de mettre en œuvre.

L'improvisation est aussi un moyen pour l'élève de s'approprier des langages moins habituels : ainsi, tout professeur de piano sait combien les jeunes élèves s'amusent, par exemple, à improviser en mode

pentatonique sur les touches noires du clavier pour « faire de la musique asiatique ». Exercice plus subtil, l'improvisation sur des modes donnés (gamme par ton, gamme dite « de blues », modes médiévaux) invite l'élève à tendre l'oreille pour surveiller ses erreurs et repérer les « fausses notes », c'est-à-dire les notes étrangères au mode (et qui sont souvent, paradoxalement, les notes « justes » que l'on aimerait entendre dans un contexte tonal traditionnel).

Improviser est aussi un outil utile dans l'apprentissage des morceaux. Tout comme les classes de théâtre pratiquent le « gromelo » (remplacer le texte d'une scène par des borborygmes pour se concentrer sur les intentions vocales plutôt que sur les mots), il nous arrive de « déconstruire » un texte musical en remplaçant, par exemple, une main par des *clusters* : l'élève cesse temporairement de se fixer sur les notes pour comprendre au contraire l'importance des nuances, de la ponctuation et du rythme. Je rejoins en cela certains points de la méthode Martenot ainsi que, plus récemment, les théories du pédagogue Jean Haury (l'inventeur du « méta-piano »), quoique de façon plus libre, plus immédiate et moins systémisée. D'autres métamorphoses d'un texte de départ sont plus difficiles quoique tout aussi ludiques : changer la métrique, transposer d'un demi-ton (en gardant les mêmes doigtés), intervertir la main droite et la main gauche.

Il arrive même que l'improvisation soit la forme d'expression de choix pour certain(e)s élèves d'un tempérament exceptionnellement créatif – et, souvent, peu adapté à l'enseignement traditionnel. Là encore, l'improvisation musicale est un espace de liberté bienvenu, dans lequel l'introduction de contraintes se fait sous forme ludique. Il est ainsi possible de partir d'exercices simples, comme dans la *Méthode À vous d'improviser* de S. Allerme et N. Neidhart, et de les subvertir.

3 – Pratiques créatives écrites

Pour les plus jeunes élèves, la pratique de l'écriture est concomitante avec l'apprentissage de la lecture. Cela peut prendre une forme très ludique (compléter les temps manquants en fonction du chiffre de mesure, réaliser une main gauche à partir d'un accord donné) ou passer par une ruse mimétique : « je vais écrire des notes en clé de *fa* et tu vas les lire aussi vite que je les écris ; puis ce sera ton tour de prendre le crayon et à moi de lire ce que tu écris, mais si je fais des erreurs il faudra que tu me corriges ! »

De temps à autre, les cahiers des élèves me servent également à rédiger moi-même des exercices, des morceaux ou des études (voir p. 25) : le plus souvent, pour pallier un manque dans la *Méthode* (aborder plus progressivement un point technique, etc.) – ou bien, parce que ladite *Méthode* a été oubliée à la maison ! Une ou deux fois par trimestre, l'élève peut ainsi me voir fermer le piano, réfléchir un instant puis consacrer deux minutes à rédiger deux ou trois systèmes de musique pour piano – tout en commentant à haute voix : « ici je vais ajouter des doubles croches pour la main droite, ça la fera travailler un peu et c'est joli ; ici la main gauche aura un petit accord à jouer, tu y arriveras sans problème ». Le but n'est certes pas ici de substituer mon propre répertoire à celui des compositeurs, mais de familiariser les élèves avec cet objet étrange qu'est la musique écrite (et plus largement, de désacraliser la démarche des compositeurs, voir p. 11). Cela permet aussi d'adapter « sur mesure » le travail demandé à l'élève – un peu comme un médecin rédige son ordonnance devant le patient.

De ce fait, beaucoup d'élèves (environ la moitié, tous âges confondus) se sentent autorisés à écrire leurs propres partitions, que ce soit en reconstituant des airs qu'ils connaissent (auquel cas je les

convie à ajouter un accompagnement) ou en s'exprimant librement – d'une façon toujours inattendue, souvent audacieuse. À mesure que nous abordons des points de théorie musicale, je les encourage également à chercher par eux-même des façons d'« assembler les briques » : harmoniser une mélodie avec des accords parfaits, chercher un contre-chant en privilégiant les mouvements contraires – tout en expliquant clairement que ce que je leur montre n'est qu'un langage (historiquement daté) parmi une infinité d'autres.

4 – Quelques réalisations

Je voudrais terminer cet aperçu en évoquant quelques projets que j'ai proposés ces dernières années à mes élèves ; ils ont fait l'objet d'une restitution en fin d'année (soit dans le cadre des « portes ouvertes » de ma classe, ou dans un cadre plus festif, notamment en plein air pour la Fête de la musique) mais leur intérêt réside évidemment dans leur processus d'élaboration.

En 2008-2009, constatant que plusieurs de mes élèves étaient intéressé(e)s par l'écriture, j'organisai une série de séances collectives pour leur faire découvrir *L'Histoire de Babar* de Poulenc, et leur proposai de prendre à leur tour appui sur un récit (le *Pinocchio* de Colodi) pour écrire des morceaux de piano, chaque élève choisissant un ou deux chapitres et le traitant à sa manière. Notre « projet Pinocchio » aboutit à un recueil d'une dizaine de pages (écrit par trois adultes et deux enfants) qui fut joué en public, édité sur ordinateur (avec GNU LilyPond, voir p. 31) et publié sur le Web.

En 2011, je profitai de notre collaboration avec la classe de saxophone pour proposer un autre projet créatif, à nouveau fondé sur une trame narrative : une mini-comédie musicale, dont les personnages ne s'exprimeraient pas en chantant mais en jouant du saxophone. À

travers des *tropes* familiers (personnages et situations stéréotypés), les élèves réalisèrent une demi-douzaine de numéros musicaux, sous forme de mélodies accompagnées par une simple grille d'accords (qu'ils devaient ensuite accompagner et réaliser eux-mêmes).

En 2013, j'ai rassemblé mes élèves collégiens (souvent les plus inhibés) autour d'un projet destiné à faire le lien entre leur pratique instrumentale en cours de piano et leur vie musicale à l'extérieur (Internet, radio, disques, chansons) et à développer une écoute attentive et active. Chacun réalise un « herbier » (l'intitulé officiel est *scrapbook*) de fragments musicaux, qui leurs sont personnels et qu'ils glanent n'importe où autour d'eux, sous forme enregistrée, écrite, ou reconstituée de mémoire. Nous mettons ces fragments en commun, et chacun essaye de les combiner (superposer, transposer, juxtaposer) pour réaliser un morceau pour piano inédit (un « remix instrumental », pourrait-on dire) – ensuite rédigé sous forme de partition, et présenté en public côte-à-côte avec le matériau brut de départ.

IV. En guise de conclusion

La démarche pédagogique, dans toutes ses facettes, est un axe central de ma vie professionnelle, artistique, civique : que ce soit à travers mon engagement culturel, ma contribution aux logiciels Libres, ma défense du patrimoine savant et du domaine public, ma pratique de l'écriture et de l'accompagnement, ou bien sûr mon activité d'enseignant qui elle-même prend, nous l'avons vu, de multiples formes.

En sollicitant aujourd'hui l'obtention du Diplôme d'État, j'entends continuer cette trajectoire cohérente dans laquelle je suis engagé depuis plus de dix ans, tant pour pérenniser mon activité et rencontrer de nouveaux publics, que pour développer mon enseignement dans des directions nouvelles, exigeantes et ambitieuses.

NOTES ET ANNEXES

- 1 Chiffres 2013 : 1023 élèves dont 636 en musique, et 549 adultes dont 246 en musique.
- 2 Source : chiffres Insee, <http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/fichecommunale.asp?codedep=94&codecom=068>, 2009.
- 3 Source : rapport de la Fondation Abbé Pierre, <http://www.fondation-abbe-pierre.fr/nos-actions/comprendre-et-interpeller/bons-et-mauvais-eleves-de-la-loi-sru-le-palmares-de-la-fondation-2011>, 2011.
- 4 J'écris Méthode avec une majuscule pour désigner les ouvrages pédagogiques destinés aux débutants (par opposition avec la « méthode » en tant qu'outil philosophique, cf Descartes).
- 5 Depuis au moins 1897, si j'en juge par les instructions officielles.
- 6 Source : chiffres Insee, <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2013/pdf/dep93.pdf>, 2011.
- 7 Source : travail universitaire, http://resohab.univ-paris1.fr/jclh05/article.php3?id_article=20, 2005.
- 8 Source : note du directeur Jean-François Piette, <http://conservatoire-montreuil.fr/>, mai 2014.
- 9 Chiffres 2014 : subvention DRAC de 89 K€, droits de scolarité 360 K€.
- 10 Source : budget d'Est-Ensemble, http://www.est-ensemble.fr/sites/default/files/rapport_budget_primitif_2014_0.pdf, 2014.
- 11 Chiffres 2013 : subvention DRAC de 226 K€, droits de scolarité 499 K€.
- 12 Source : chiffres Cour des Comptes, 2013 <http://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/Commune-de-Saint-Maur-des-Fosses-Val-de-Marne>.
- 13 Source : chiffres Cassini, http://cassini.ehess.fr/cassini/fr/html/fiche.php?select_resultat=6414.
- 14 De telles pratiques ont été bannies de beaucoup de conservatoires de crainte de faciliter des copies non autorisées ; cet excès de prudence – au demeurant dépourvu de fondement légal – me semble hautement contestable, en ce qu'il revient à nier l'existence du Domaine Public.

[Crédits photographiques : Images et fonds de cartes issus de Wikimedia Commons – Certains Droits Réservés.]

TABLE DES ANNEXES :

Documents imprimés :

- i. Programme d'un spectacle de danse au C.R.D. de Montreuil
- ii. Programme d'une audition de ma classe de piano
- iii. Catalogue des partitions que j'ai écrites à ce jour
- iv. Affiche de mon premier opéra
- v. C.V. abrégé
- vi. D.E.M. d'accompagnement
- vii. Licence de Lettres Modernes
- viii. Décompte d'heures effectuées au C.R.R. de Saint-Maur (juin 2013)
- ix. Décompte d'heures effectuées dans l'association des Ateliers d'Art
- x. Décompte d'heures effectuées au C.R.D. de Montreuil (juin 2013)

Documents sonores :

1. Ouverture pour deux pianos écrite en 2002 (enregistrée en 2004 par Cécile Hugonnard-Roche et moi-même)
2. Extraits d'une interview sur France-Culture, le 29 décembre 2013
3. Extraits d'une présentation à la Bibliothèque Nationale de France le 7 juin 2012, suivis d'une étude pour piano (jouée par Florestan Boutin)

Spectacle chorégraphique

Compositions

chorégraphiques

Elèves des classes de danse
contemporaines 2^{ème} et 3^{ème}
cycle

Compositions musicales et accompagnement

Jean-Yves Gratius,
violoncelle et effets

Valentin Villenave,
piano

Montage musical

Arnaud Carron de la Carrière

Musiques

Amon Tobin,
The Everly Brothers,
Birdi Nam-Nam,
Eric Satie,
Liturgy

2^{ème} cycle

Lilou Achelatt, Maia Aubague,
Jeanne Blanchin, Lucie Blavette,
Salomé Chiffolleau, Lise Civico,
Fatou-Mata Danfakha,
Malo De Rooster, Lehna Djerroud,
Dalva Famerly, Marguerite Foucher,
Margot Garnier, Louise Gegoux,
Eliot Goupillon, Orane Grussin,
Lola Hakei, Eve Hitter,
Tamara Hurmic,
Sarah-Valéna Juan,
Naomi Laborie, Hanna Laoufir,
Lou Lesouef, Nahomy Lugon,
Chloé Mauger, Garance Montagnon,
Ourmy Ndoye, Charlie-Rose Parisot,
Lucie Ploteau, Vladimir Peron,
Mélicca Savineau, Rosalie Soloy,
Ambre Van Tilbeurgh,
Iliana Vukasinovic, Sarah Zinaoui.

3^{ème} cycle

Jeanne Boutillot,
Justine de Boisfleury,
Cosima Degioanni,
Manon Falgoux, Lola Famerly,
Julia Feix, Clara Ferry, Chloé Fitoussi,
Alice Fournier, Camille Gigot,
Milan Hackel, Emma Le Bouguenec,
Angèle Lucchini, Hélène Scaramella,
Marion Smith, Laura Uzan.

EMENTS
RE

L'AVANT-GARDE

1H

: ÉLÈVES

: ÉLÈVES

+

RE

1H

: ÉLÈVES

: ÉLÈVES
SCAL GALLET

1H

NE

13H30

Spectacle chorégraphique

Avec les classes de
danse contemporaine
de Silvia Baggio et
Yorick Grand

SAMEDI 15 MARS 2014
19H00

Auditorium Maurice Ravel

ensemble

100

Montreuil

01 48 57 17 59

est-ensemble.fr

re-montreuil.fr

Le conservatoire 

Conservatoire à rayonnement
Départemental • musique & danse

Portes ouvertes

de la

classe de Piano

Samedi 1^{er} juin 2013
18 heures



Classe de Valentin Villenave

Ateliers d'Art
5 ter avenue du Rac

Programme

<i>Valse de la poupée</i> Gabin D	Maki Ishii (1936 – 2003)
<i>Souvenir du théâtre</i> (extrait de l'Album pour la jeunesse op.68) Clara D	Robert Schumann (1810 – 1856)
<i>Prélude</i> <i>Allegro</i> Hugo A	Maurice Ravel (1875 – 1937) Joseph Haydn (1732 – 1809)
<i>Marche des soldats de plomb</i> (extrait de l'Album pour les jeunes, op. 39) Iona R	P.I. Tchaïkovsky (1840 – 1893)
<i>Valse</i> Quentin M	P.I. Tchaïkovsky (1840 – 1893)
<i>Menuet</i> (extrait du Livre de Nannerl) Cléo C	W.A. Mozart (1756 – 1791)
<i>Sonate en La m. (op. 42, 2^e mvt)</i> Oriane B	Franz Schubert (1797 – 1828)

<i>Bagatelle en Sol M.</i> (extraite de l'op. 126) <i>Allegro</i> Guillaume C	L. van Beethoven (1770 – 1827) Alfred Schnittke (1934 – 1998)
<i>La poupée mécanique</i> (extrait des Petits Contes op.69) Diana S	D. Chostakovitch (1906 – 1975)
<i>Avant-dernière pensée n°2</i> Zaina A	Érik Satie (1866 – 1925)
<i>Moment musical op.94 n°2</i> Juliette V	Franz Schubert (1797 – 1828)
<i>Valse en Mi bémol M. (op. posth.)</i> Sacha M	Frédéric Chopin (1810 – 1849)
<i>Musical toys (extrait)</i> Avril M	Sofia Gubaidulina (1931 –)
« Il en faut peu pour être heureux » (extrait du Livre de la jungle, 1967) Noah R Laurine C, saxophone	Terry Gilkyson (1916 – 1999)

http://valentin.villeneuve.net/catalogue

[Le Site]

Accueil du [Site] > Écriture > Catalogue

Catalogue

Survol du [Site]...

Écriture

- Catalogue
- Extraits choisis
- Musique d'ensemble
- Musique de chambre
- Musique vocale
- Musiques de scène
- Pièces instrumentales

Pédagogie

Articles

Informations & Contact

Plan du [Site]

Dans la même rubrique

Extraits choisis

Catalogue

- Musique d'ensemble
- Musique de chambre
- Musique vocale
 - Opéra
- Musiques de scène
- Pièces instrumentales

Travaux en cours... (déplier)

2014

Sweet Suite en cinq mouvements, pour clavecin seul. Partition disponible Enregistrement disponible

Sonnette en quatre mouvements, pour alto et guitare.

Dans le cadre de l'Oumupo : Cinquante temps pour orchestre à 50 parties réelles, partition dédiée à Gilles Esposito-Farèse.

2013

« Sonate pour un mois de mai », pour flûte et piano. Partition disponible

Dans le cadre de l'Oumupo : Chansons oulpiennes, chansons de variété sous contraintes formelles, extraites du spectacle *Chant'Oulipo!* Partition disponible

2012

« Danses Kala », pour tuba et piano. Partition disponible

Projet "C" — Opéra de chambre avec chœur d'enfants, avec Lewis Trondheim.

Dans le cadre de l'Oumupo : Trois Études potentielles pour divers instruments Partition disponible Enregistrement disponible

Sardiniennes pour soprano et piano, sur des textes d'Olivier Salon et Jacques Roubaud. Partition disponible

Improvisation sur le nom de Nicolas Graner pour thérapie et piano. Partition disponible

Orchestrations : Deux valse pour orchestre, d'après James Lowe.

2011

Première Sonate pour piano seul. Partition disponible Enregistrement disponible

Étoile sans couleur, pour récitant, piano, marimba, guitare et flûte traditionnelle hahsi. Partition disponible

Fondation de l'OuMuPo, Ouvroir d'écriture Musicale Potentielle.

2010

« Danse Kala », pour tuba et piano. Partition disponible

Projet "D" — Grand opéra, sur un texte français du XVII^e siècle (Prologue).

Bande son : Markus, série d'animation de Lewis Trondheim et Jean Matthieu Tanguy. Partition disponible

2009

Étude de virtuosité « Hachoir », pour violon seul. Partition disponible

Histoire pour ensemble de huit voix de femmes.

2005-2009

Affaire étrangère, opéra sur un livret co-écrit avec Lewis Trondheim. Partition disponible Enregistrement disponible

(commande de l'Opéra National de Montpellier)

2005

Concertino « Time Lines » pour piano et orchestre d'élèves. Partition disponible

Musique de scène : Edgar et sa femme, Eugène Labiche (pour chanteurs et bande).

2004

Sonate pour violoncelle et piano (premier mouvement, inachevé).

Impromptu pour violon et piano. Partition disponible

Variation pour piano seul (concours de danse classique).

Trois poèmes pour soprano et piano, sur des textes d'Edwige Hudson. Partition disponible

Travaux d'arrangement ; pianiste de jazz, improvisateur dans diverses créations.

2003

31 Trois pièces pour guitare seule [Cette partition n'est pas encore légale en France, car elle contient des thèmes de Maurice Ravel (mort en 1937) et Manuel de Falla (mort en 1946) — J'adoore le droit « d'auteur ».]

32 Trio « Parados » pour flûte, violoncelle et piano. Partition disponible Enregistrement disponible

33 Pièce sans titre pour quatuor à cordes, inachevée.

34 Trois études pour flûte seule.

35 Deux petits dios pour deux flûtes. Partition disponible

36 Ballade « pour un mois de mai », pour flûte et piano. Partition disponible

37 Corail, esquisse symphonique pour orchestre (inachevé).

Musique de scène : Les Diablogues, Roland Dubillard (pour bande).

À partir de 2003, plusieurs dizaines de pièces pédagogiques pour piano chaque année, écrites « sur mesure » dans les cahiers des élèves.

2002

40 Recueil de petites pièces pour ensemble de flûtes à bec.

41 La Rigueur dans l'à-peu-précision, pastiche de Francis Poulenc pour piano solo, en hommage à Anne-Marie de Lavilléon.

42 Variations virtuoses pour flûte à bec alto et piano.

43 Ouverture « sur le nom d'Anne-Marie de Lavilléon-Verdier », pour deux pianos. Partition disponible Enregistrement disponible

Musique de scène : Le Songe d'une nuit d'été, Shakespeare (pour septuor).

2001

45 In einem unbestimmten Licht, nocturne pour quatre flûtes à bec et piano. Partition disponible

46 Nombreux arrangements ou orchestrations (notamment Pulcinella d'après Stravinsky, pour 12 instruments).

2000

47 Sonate pour violon et piano, (très vite) inachevée.

48 Remugle, fragment symphonique concertant pour piano et orchestre.

49 Divertissement pour quatuor à cordes. Partition disponible

1999

50 Mélodies pour soprano et piano (notamment Die Lorelei, de Heinrich Heine).

51 Premier quatuor à cordes, sur des thèmes populaires français du XVII^e siècle.

Orchestrations diverses (notamment L'Isle joyeuse de Cl. Debussy).

1998

53 Cycle de mélodies sur Alcools de Guillaume Apollinaire, pour soprano et piano.

54 Premières orchestrations (pièces brèves de Mozart, Satie, Séverac,...).

Musiques de scène : Monsieur de Pourcainnac, Molière

Quisaitout et Grobêta, Coline Serreau (pour violon, piano et chœur).

1996-1997

56 Pièces pour piano, dont une demi-douzaine publiées dans un recueil pédagogique.

57 Transcriptions diverses.

58 Concerto pour piano et orchestre (premier mouvement, inachevé).

59 Divers travaux d'arrangeur, concerts de variété/rock,...

1993-1995

60 Chansons, pièces brèves pour piano et divers instruments.

© et © Valentin Villeneuve, 2006-2014. Double licence CC BY-SA et Art Libre, sauf mention contraire. | RSS 2.0



«La partition est stimulante, souvent pleine d'une délicieuse fantaisie.»

J.-M. Proust, *Opéra Magazine*



«La partition reste accessible au grand public et intéressante musicalement.»

F. Jestin, *Scènes Magazine*

Un opéra de
Lewis Trondheim
et Valentin Villenave



Affaire étrangère

valentin.villenave.net/opera

«temas inspirados, combinaciones variadas y originales...»

J. Estapà, *Ópera Actual*



Création

2009 – Opéra National de Montpellier

Mise en scène : R. Mittou – Direction : S. Jean

Avec : N. Courjal, M. Di Sapia, C. Hunold, Y. Saelens, D. Noble, V. Cortez, C. Amiot.

Costumes : J. Joyet – Scénographie : P. Heydorff – Lumières : D. Borrini.



D'après une bande dessinée de L. Trondheim et J. Gerner.
Affiche : V. Villenave, d'après un dessin de J. Gerner et des photos de M. Ginot.
© 2010, les auteurs. Certains droits réservés.



Valentin Villenave

124 bd Diderot,
75012 Paris.

Né le 12 mars 1984
à Paris, XIV^e arr.



Courriel : valentin@villenave.net

Site Web : <http://valentin.villenave.net>

Microblog : <http://identi.ca/vvillenave>

Tél. (Base64) : MDkgNTIaNzYgMDcgMTY=

Études musicales

D.F.É., D.É.M. au conservatoire de S^t-Maur, plusieurs récompenses en **Piano**, études de Piano, **Accompagnement**, Écriture, Orchestration...

<http://v.villenave.net/cv#musique>
<http://v.villenave.net/cv#diplomes>

Études littéraires

Licence de **Lettres Modernes**, Classes prépa. de Lettres Supérieures (équivalences en Lettres et Allemand), Bac. L.

<http://v.villenave.net/cv#lettres>

Écriture

Une quarantaine de pièces, dont un **opéra** commandé par l'Opéra National de Montpellier en 2006 ; musique vocale, instrumentale, répertoire pédagogique (plusieurs centaines de pièces),...

Membre fondateur de l'**OuMuPo** (oumupo.org).
Une centaine de textes, articles et **essais** divers.

Catalogue complet : <http://v.villenave.net/catalogue>

Enseignement

Professeur de piano depuis 2003 (secteur associatif). Depuis 1998, **accompagnateur** et assistant pédagogique dans divers conservatoires (Bussy-Saint-Georges, Saint-Maur, Montreuil,...), associations et institutions (Éducation Nationale,...).

<http://v.villenave.net/cv#piano>

Compétences techniques

Systèmes d'exploitation : installation, maintenance, dépannage (Microsoft Windows, Mac OSX, GNU/Linux,...).

Logiciels courants (Web, bureautique) et **spécialisés** (multimédia, graphisme 2D et 3D,...).

Développement : langages compilés ou de script, web-développement (HTML5/CSS3, nombreux CMS),...

<http://v.villenave.net/cv#technique>

Engagements

Militant du secteur associatif, culturel et citoyen. Contributeur ou responsable de plusieurs **communautés en ligne**, francophones ou anglophones ; contributeur de **logiciels Libres** (notamment GNU LilyPond). Spécialiste des questions de **droit d'auteur** et des **licences Libres** : Creative Commons, Art Libre, GNU GPL,...

<http://v.villenave.net/cv#parcours>

CV complet : <http://valentin.villenave.net/cv>



VILLE DE SAINT-MAUR-DES-FOSSÉS
Conservatoire à Rayonnement Régional



Etablissement d'enseignement supérieur musical contrôlé par l'Etat
depuis le 1er Octobre 1977

DIPLOME D'ETUDES MUSICALES

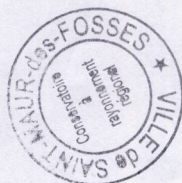
Je soussigné Olivier KASPAR, Directeur du Conservatoire à Rayonnement Régional de Saint-Maur-des-Fossés, certifie que **Valentin VILLENAVE** a obtenu le **Diplôme d'Etudes Musicales** en Accompagnement piano avec les récompenses suivantes :

ACCOMPAGNEMENT PIANO au niveau Supérieur 2	Médaille d'Or
PIANO au niveau Supérieur 2	Médaille de Vermeil
FORMATION MUSICALE au niveau Supérieur 2	Médaille d'Or
DECHIFFRAGE au niveau Supérieur	Médaille d'Or
ECRITURE au niveau Fin d'Etudes	Certificat Mention Très Bien

Pratique collective :

MUSIQUE DE CHAMBRE au niveau Supérieur	Médaille de Vermeil
---	----------------------------

Fait pour servir et valoir ce que de droit.
à Saint-Maur, le 21 septembre 2012




Olivier Kaspar
Directeur

R É P U B L I Q U E F R A N Ç A I S E

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

UNIVERSITÉ PARIS 10

LICENCE

Vu le décret n° 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur

Vu l'arrêté ministériel du 25 octobre 2002 relatif aux habilitations de l'Université Paris 10 à délivrer des diplômes nationaux de second cycle

Vu les pièces justificatives produites par M. VALENTIN VILLENAVE, né le 12 mars 1984 à PARIS 14 (075), en vue de son inscription à la Licence Lettres modernes

Vu les procès-verbaux du jury attestant que l'intéressé a satisfait au contrôle des connaissances et des aptitudes prévu par les textes réglementaires

la LICENCE LETTRES MODERNES, *mention assez bien*

est décernée à **M. VALENTIN VILLENAVE**

au titre de l'année universitaire 2003-2004.



Le titulaire

Le Président

Fait à Versailles, le 12 janvier 2005

Le Recteur d'Académie,
Chancelier des universités

N° PARX 4871823

/2005200301853

Monsieur Olivier Audéoud

Monsieur Alain Boissinot



DIRECTION
DES
RESSOURCES HUMAINES

Affaire suivie par :
Patricia DEWAILLY
☎ 5763
✉ patricia.dewailly@mairie-
saint-maur.com

Pôle : Paie
Réf : Paie/2013/07/29

ATTESTATION DE SERVICE FAIT

Monsieur VILLENAVE Valentin, né le 12 mars 1984 à Paris 14^e (75) a été employé en qualité d'assistant d'enseignement artistique vacataire au Conservatoire à Rayonnement Régional de la Ville de Saint Maur des Fossés et à effectué un nombre total de 81,50 heures pour les périodes de 2002 à 2003 de 2005 à 2007 et de 2009 à 2012 soit :

instruments
et chant

- 2002 = 6 h
- 2003 = 3 h 25
- 2005 = 6 h
- 2006 = 6 h
- 2007 = 8 h
- 2009 = 14 h 25
- 2010 = 13 h
- 2011 = 13 h
- 2012 = 12 h

et en qualité d'assistant d'enseignement artistique non titulaire à temps non complet au Conservatoire à Rayonnement Régional de la Ville de Saint-Maur-des-Fossés et a effectué un total de 800,70 heures pour les périodes de 2002 à 2005 et de 2012 à ce jour soit :

Danse

comédie
musicale

- 2002 = 113 h 76
- 2003 = 344 h
- 2004 = 231 h
- 2005 = 56 h
- 2012 = 10 h 84
- 2013 = 45 h 10

Total = 744 heures

Attestation délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Saint-Maur-des-Fossés, le 16 juillet 2013

Le Directeur Général des Services



Jean Pierre CAILLOIS

ATTESTATION

Je soussignée, Nazan EROL, agissant en qualité de Présidente de l'Association « Les Ateliers d'Art de Saint-Maur », sise 5 ter avenue du Bac – 94210 La Varenne Saint-Hilaire, atteste que :

Monsieur Valentin VILLENAVE, demeurant : 124 boulevard Diderot – 75012 PARIS

Est employé au sein de notre association, en qualité de professeur de piano, depuis le 1^{er} octobre 2003.

Le décompte des heures s'établit de la manière suivante :

Année scolaire	Total horaire annuel (en année scolaire)
2003/2004	118 heures
2004/2005	238 heures
2005/2006	304 heures
2006/2007	365 heures
2007/2008	324 heures 30'
2008/2009	288 heures
2009/2010	219 heures
2010/2011	239 heures 30'
2011/2012	423 heures
2012/2013	317 heures 30'

Cette attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à La Varenne, le 04 juin 2013


Ateliers d'Art
de Saint-Maur des Fossés
5 ter, avenue du Bac - 94210 LA VARENNE
Tél. : 01 42 83 41 42 - Fax : 01 48 86 31 00
Association loi de 1901 n° 94 068 529
SIRET n° 33 90 58 73 700018 -



Direction des ressources humaines

Service gestion administrative du personnel
Réf : Pôle B EB/BD/AV
Tel : 01.48.70.67.42

CERTIFICAT

Je soussignée, Elisabeth BOUDIGOU, responsable du service gestion administrative du personnel, certifie que Monsieur VILLENAVE Valentin immatriculé sous le n° 1 84 03 75 114 258 / 73, domicilié au 124 Bld Diderot 75012 Paris, a été employé dans notre commune en qualité d'assistant d'enseignement artistique à temps non complet à raison de 70% du temps de travail (soit 14 heures hebdomadaires) du 1^{er} septembre 2012 au 30 juin 2013. Monsieur VILLENAVE Valentin a effectué 613.70 heures pour la période du 01/09/12 au 30/06/13. Le présent certificat est établi pour servir et valoir ce que de droit

Montreuil, le 1er juillet 2013

Elisabeth BOUDIGOU
Responsable du service
gestion administrative du personnel

