

Journées rencontres débats

Compte-rendu de la journée du 14 décembre 2007

Le nouveau SCHÉMA NATIONAL D'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA MUSIQUE

Cefedem Rhône-Alpes
<http://www.cefedem-rhonealpes.org>

Intervenants :

- **Michel Cukier**, Inspecteur général pour la création et les enseignements artistiques
- **Michel Rotterdam**, Chargé de mission emploi formation, Région Rhône- Alpes
- **Jacques Moreau**, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes

MATINÉE

Intervention de Michel Cukier

Cette journée est donc consacrée à ce schéma, qualifié de neuf, nouveau, et en même tant considéré comme pas si neuf, ou pas si nouveau que ça... Pour tenter d'en donner la meilleure compréhension possible, je commencerai par développer l' « esprit » de ce Schéma d'orientation pédagogique, de ses finalités et de son mode de construction. Nous l'aborderons par la suite sous un angle plus administratif, à travers les décrets et arrêtés de classement, les implications que cela représente, et dont nous reparlerons cet après-midi, puisqu'il est prévu que nous traitions du Cycle d'enseignement professionnel initial et du Diplôme national d'orientation professionnelle.

En préparant cet exposé, je me suis demandé comment vous alliez ressentir un document comme celui-ci, qui semble être un document fini, alors qu'il n'est pas fini, puisqu'il n'est pas encore validé par le ministère de la Culture, ce qui devrait être fait très prochainement.

Je me suis demandé aussi : « pourquoi faut-il un Sop ? » Si l'on considère que les équipes pédagogiques sont formées et compétentes, on ne devrait pas avoir besoin d'un schéma pédagogique, reflet d'une conception régalienne qui correspond à une histoire plus ancienne... donc, pourquoi ?

Peut-être simplement pour avoir des « facteurs communs de repères ». Le monde de l'enseignement artistique est extrêmement divers, d'histoires, de contextes, de méthodes, et d'approches pédagogiques. Or, dans cette diversité, il peut être difficile de se repérer, pour ceux qui nous intéressent le plus, c'est-à-dire le public, les familles, les élus, les conseils d'administration...

Ce concept de « repère », où commence-t-il, où s'arrête-t-il ? Lors d'un précédent stage, j'avais parlé des musiques « actuelles », en essayant de les rapprocher d'une certaine façon du schéma d'orientation pédagogique. Je vais donc pour cela développer les deux concepts, l'actualité et la finalité, l'actuel et la fin.

Le premier principe du Sop, c'est qu'il y a un « socle commun de connaissances ». S'il paraît évident de l'admettre, il est sans doute plus difficile d'expliquer *ce qu'est* ce socle

commun. À priori, ce sont les pédagogues qui donnent vie au Sop, avec le principe de « développer des compétences ».

Deuxième idée du texte : aucun répertoire n'est tabou. Donc il n'y a pas de répertoire ringard... quoique, bien sûr... De même, il n'est pas d'esthétique exclue, et il n'est pas d'esthétique sacrée.

À travers les mots que je viens d'utiliser, je vous proposerai une petite formule pour dire « ce qu'il n'est pas », quels types d'enseignants et de directeurs ne sont pas concernés ? Pour résumer, ne sont pas concernés, tous les « sacrés ringards qui excluent par a priori ceux ou ce qui n'est pas membre de leur communauté de tabou ».

Le Sop comprend une série de mots- clés.

- D'abord sur la structuration : elle est basée sur le concept de « réforme », et celui de « cycle ».
- Deuxième idée : la notion d' « ouverture », avec je l'espère, comme fil conducteur, la volonté de « démocratisation ».
- Troisième idée : « donner du lien », c'est-à-dire relier la pratique entre les amateurs, avec les amateurs, pour les amateurs, avec la pratique des futurs professionnels.
 1. Quatrième idée : « donner des lieux ». Un établissement s'identifie par des lieux, mais les conceptions pédagogiques s'identifient, s'adaptent aussi au contexte d'exercice : l'atelier, le studio, des lieux de création, des lieux de diffusion...
- Quelques verbes aussi : s'attacher à *accompagner*, à *éveiller*, à *évaluer*, à *structurer*. Je crois qu'on est là dans le cœur même des objectifs.
- Quelques idées pouvant être considérées comme « nouvelles » :
 - o Offrir des « choix différenciés », des « parcours personnalisés »
 - o Travailler sur le concept de « transversalité »
- Enfin, dire qu'au sein des établissements d'enseignement artistique il y a des « spécialités ». C'est un terme qui a posé question, parce qu'il peut être limitatif, mais on identifie tout de même les spécialités Danse, Musique, Théâtre, et au sein de celles-ci, des « disciplines » (en essayant de passer à côté du couperet que peut représenter l'étymologie du mot), lesquelles peuvent donner l'impression d'une architecture très verticalisée. Or, j'ai bien insisté tout à l'heure sur l'objectif de transversalité, donc le lien, en quelque sorte, prend des chemins « obliques », et vous verrez que plus tard je vous proposerai même des spirales !

Je voudrais reparler des « musiques actuelles », parce que je pense que d'être dans la mode, ça pose beaucoup de questions. Est-ce que c'est nouveau d'ouvrir un département de musiques actuelles, par exemple ? Ce qui interpelle, c'est qu'il ait fallu en parler d'une façon « officielle » pour que l'institution intègre, dans ses conceptions, ses organisations, un « Diplôme d'État » par exemple, apparu il y a tout juste cinq ans, et, grâce au Cefedem Rhône-Alpes une formation diplômante menant à ce diplôme. J'ai pensé que je pourrais tenter d'éclairer la démarche du Sop en revisitant ces réflexions.

Dans musiques actuelles, il y a le mot « musiques », sur lequel on peut se mettre d'accord (cf. différents dictionnaires), et « actuelles », qu'il faut définir. Définir, étymologiquement, c'est « aller plus loin que finir ». Par définition, l'actualité n'est jamais finie, sinon elle n'est plus « actuelle ». Elle se ressource sans cesse par rapport à une vie qui est en évolution permanente, c'est anthropologiquement notre réalité à tous.

Je devrais donc essayer de définir une définition sans fin ?

Lors d'un récent déplacement, je me suis trouvé pris dans les grèves de la Sncf. Vous avez remarqué que toutes les annonces commencent par une petite musique, puis arrivent ensuite des bonnes ou mauvaises nouvelles, et l'on conclut en général par une petite musique à nouveau. C'est donc une musique actuelle ? On remarque que c'est une musique actuelle répétitive, qui se ressource sans arrêt. Peut-être que c'est pareil pour le Sop, il est actuel et répétitif pour vous sans doute... Il y a toujours une problématique de répétition dans la musique, et vous verrez que dans le texte, il n'y a pas le mot « répétition ».

En enseignant et en répétant, on répète toujours des choses nouvelles...

Évidemment, j'ai joué sur une confusion entre les mots « actualité » et « actuel ». L'actualité, c'est un événement à un moment T donné. Le Sop, c'est l'actualité. « Actuel », c'est un événement dans un temps évoluant, donc dynamique. Donc si une musique est « actuelle », c'est qu'elle évolue dans le temps, autrement elle n'est pas actuelle. J'ai illustré cette idée en pensant à Mozart. Quand des élèves veulent « faire sérieux » en parlant de compositeur, ils citeront Mozart. Pour ne pas faire sérieux, il diront Vincent Delerm par exemple, en craignant la réaction du professeur à qui ils s'adressent. C'est une sorte de convention, quand on est à l'école de musique on parle de Mozart, quand on est à la radio, on parle de tout autre chose...

Le 27 octobre 1787, Don Giovanni est créé à Prague. Succès incroyable, un certain nombre d'airs deviennent des tubes. Un an après, à Vienne, la même œuvre est jouée, et c'est un bide incroyable, on finit par arrêter les représentations. C'est un peu la situation où nous nous trouvons tous : un pédagogue fait la même démarche, a les mêmes conceptions, la même structure de pensée, la même écriture, et il se trouve confronté à une situation surprenante, il ne trouve pas le dialogue avec son « public ».

À partir de ce moment- là, on ne peut pas faire un texte qui donne les clés du dialogue, c'est impossible. Donc, on fait confiance aux équipes pédagogiques pour mettre en œuvre ce qui s'inscrit dans le cadre général de la structure du schéma d'orientation pédagogique. L'explication de l'échec de Mozart est simple : la société viennoise considérait sa musique, et ce qu'elle portait comme vecteur de pensée « hérétique ». Il fallait rejeter cette relation entre Mozart et l'histoire de Don Giovanni qui était une critique violente de la société, comme plus tard on allait accepter le rapprochement entre Mozart et Beaumarchais, pour un récit tout aussi violent. Est-ce que la société viennoise avait évolué ? Sûrement pas, mais une partie de cette société avait évolué. Et je pense que ça se passe aussi comme ça dans les établissements d'enseignement artistique. Il y a des moments clés, où les équipes sont aptes à évoluer, et parfois il y a des vecteurs qui jouent le rôle d' « aiguillons » qui font la marche en avant.

Cette lecture historique, on pourrait la répéter de nombreuses fois dans l'histoire, mais je pense que cette période clé à été celle qui explique pourquoi on est arrivé à la révolution. Il y avait de telle confrontation entre les idées, entre la vie du quotidien, les réalités de terrain, entre cette société refermée sur elle-même, qui s'affirmait noblesse prête à gérer toute la vie des citoyens (terme qui n'existait pas alors), il y avait un tel hiatus qu'il fallait que cela explose. Et la bizarrerie de notre histoire, c'est qu'alors justement que l'on appelle à l'ouverture, on crée le Conservatoire supérieur de Paris, qui est là, comme vous le savez, pour former les musiciens militaires.

Ce système d'évolution - vous aurez cet après-midi une analyse des différentes versions du Sop - est l'illustration d'un besoin à la fois de rupture, et de moments de tuilages entre les différentes époques. Vous savez qu'après la révolution arrivera Napoléon, et l'on verra Beethoven admirer Napoléon, puis le rejeter, parce qu'il a vu que le mouvement qui était derrière Napoléon se heurtait à la réalité de la situation des peuples.

Ma « réflexion paradoxale » par rapport à ce schéma est ici quasiment bouclée, puisque quand vous allez du côté du théâtre, on entend toujours « Molière c'est actuel », c'est vrai, et de Mozart ou Beethoven, on dit qu'ils sont « classiques ». C'est ça qui me permet de dire que nos schémas pédagogiques doivent faire attention aux frontières absolues : frontières dans les termes, dans les conceptions, dans les rapports individuels, parce que c'est justement l'histoire qui fera du lien.

Le Sop est un document construit comme une spirale, vous vous en rendrez compte, c'est-à-dire qu'à chaque moment on peut revenir au début. Mais la formation d'un musicien, c'est un peu ça aussi. À chaque moment il faut être apte à revenir au début. Cette structuration ne me semble donc pas illogique, c'est-à-dire que des mots se retrouvent à différents moments réutilisés d'une autre manière. Je prends par exemple le terme très ancien « écriture ».

L'écriture, il n'y a pas si longtemps, était une fin en soi, il y avait ce qu'on appelait des « classes d'écriture ». Dans le Sop, et dans la fiche qui y sera consacrée, ce terme est associé à d'autres termes : invention, composition, au sens large, composer avec des idées, composer avec des écrits, composer avec de la musique... arrangement, c'est-à-dire réinventer à partir de quelque chose qui existe...création : on peut d'ailleurs se poser la question du terme création, si on revient au parallèle avec le théâtre, la création en théâtre se fait sur du Molière, par exemple, pas uniquement, heureusement... La création, pour les musiciens, et pour les musiciens dits « classiques », semble être un objet fini, terminé. Est-ce que la création c'est comme Dieu qui crée le monde en 7 jours ? Est-ce que le Sop s'est créé en 7 jours ? Est-ce qu'il est apparu ex nihilo, sans racines ? J'avais risqué, lors du colloque que j'ai cité en début d'exposé, une image, autour du rock : on dit communément : « Elvis Presley est le père du rock ». Je dis oui, mais il est le fils de Little Richard ! Donc Little Richard devient le grand-père du rock. Mais en ce cas, Louis Armstrong et le blues en sont les arrières- grands- pères, rien que par la grille harmonique, et par la fantaisie créative ! En conséquence, George Gershwin est le grand-oncle, et Charles Trenet est le cousin par alliance de tout ce beau monde. Ainsi on voit bien que le terme création, comme le rock, est en mouvement, et donc effectivement à moment donné il y a un point nodal où tout se précipite. C'est pour ça qu'on écrit un Sop, c'est qu'à un moment ou l'autre, on est obligé d'avoir ce point nodal où tout se précipite. Mais je vous annonce déjà qu'il y aura d'autres versions du Sop, d'autres créations quelque part.

Autre idée développée, c'est que jusqu'alors, on considérait que l'élève était une unité intangible, c'est-à-dire qu'à partir du moment où il était reconnaissable, sous le vocable « c'est un enfant », on avait conçu une pédagogie modélisée sur cette idée- là. L'observation montre que l'élève est sa propre création. Il est le croisement finalement de toute une série d'influences, de rencontres, les parents, la famille, les pédagogues, les copains, les medias, avec chaque fois des couples qui se forment. Je crois que cette idée a été présente dans l'élaboration de ce Schéma d'orientation, en se donnant des structures de concertation, avec des représentants de la profession, qui ont analysé ce texte, qui en ont changé des termes, et qui ont voulu que la fin, parce qu'il fallait bien arriver à cette fin, soit le reflet d'une « actualité ». On est donc parti d'une concertation, et non de l'idée de quelques- uns. C'est un texte qui est le fruit de l'évolution de la profession, qui dit par là « nous participons activement à la conception des contenus de formation, de l'organisation de la formation, et des objectifs de formation ». Ça je pense que c'est une nouveauté, par rapport à l'histoire passée. Aux questions que vous allez pouvoir poser tout à l'heure, je crois que je ne pourrai pas apporter « toutes » les réponses ; j'aurai peut-être « des » réponses qui correspondent aux mêmes interrogations que vous, et éventuellement des suggestions de votre part, si jamais on en arrive jusque-là...

Il y a dans ce texte une notion qui met fin à l'histoire « pyramidale ». Le ministère de la Culture est sorti du ministère de l'Éducation nationale. L'Éducation nationale gère encore aujourd'hui par programme. Comme les musiciens enseignants de ces temps-là sont des gens redoutables, et les danseurs aussi, ils ont voulu aller plus loin que l'Éducation Nationale. Donc, ils ont créé des systèmes qui validaient les programmes annuels, qu'on appelait les examens annuels. J'ai vu récemment un examen de solfège, dit de formation musicale, constitué de 13 épreuves. Et comme ça n'est pas assez, pour les plus grands, c'était 16 épreuves. C'est un système, on modélise par la parcellisation. En fait c'est le professeur qui se sécurise, on en est bien d'accord...Et puis c'est facile de faire passer des examens.

Toujours sur ce modèle Éducation nationale, le concept d'examen sur des données techniques. La dictée, qui est la référence absolue, le calcul mathématique. On sait qu'entre calcul et mathématiques il y a un grand espace, le calcul se fait en un temps donné, c'est finalement l'actualité, et les mathématiques sont les musiques actuelles des chiffres... À partir du moment où il y a cet espace, on se rend compte que l'approche

technicienne qui exclut complètement les conceptions artistiques est limitative. Aussi, sans cesse maintenant, dans nos texte de référence, est associée la dimension esthétique et artistique.

L'aspect suivant, c'est l'idée que la musique ne se pratique pas en soliste. Elle se pratique *aussi* en soliste. Elle se régénère toujours du phénomène social, de la rencontre avec d'autres. C'est peut-être une des idées qui a été fondatrice de maintes écoles de musique. Il faut se rappeler qu'au départ un certain nombre d'entre elles sont issues des orphéons et des harmonies. On revient finalement aux sources, en affirmant que c'est au sein des pratiques collectives que s'exprime l'ensemble des compétences acquises par le musicien, le danseur, le comédien. C'est pourquoi vous allez voir quand on parlera de l'arrêté de classement, que c'est l'un des facteurs clés de l'appréciation : existe-t-il des pratiques collectives en interconnexion avec la formation individuelle ?

À force d'avoir modélisé, « simplifié » l'élève, on l'avait exclu de son contexte social et culturel. Quand vous organisez un examen, avec des œuvres imposées, valables pour tous les élèves, c'est que vous excluez, peut-être en pensant que c'est la bonne solution, le contexte social et culturel éducatif. Vous pensez que sur un temps donné de quelques minutes, se condense tout le travail d'un cycle de formation, toute l'évolution dans laquelle l'élève se trouve au sein de sa famille ; et donc il y a une sorte de brutalité que vous imposez, qui était comme l'examen à 16 épreuves, une simplification pédagogique.

Vous ne trouverez donc pas de morceau imposé dans ce texte, c'est-à-dire qu'il n'y aura pas de recette dans ce texte, il n'y aura pas de formule miracle, parce que nous ne croyons pas que dans le contexte actuel de la vie sociale et culturelle, on peut comme cela figer les choses au point de dire « tel jour à telle heure, il faut jouer telle œuvre », bien entendu du répertoire classique, et sûrement pas des musiques actuelles ...

Regardez les listes d'œuvres « imposées » ; il faut que les directeurs prennent la décision de dire « il y a une œuvre contemporaine, ou une œuvre du 20^{ème} siècle (alors qu'on est au 21^{ème}) obligatoire » pour qu'apparaissent alors les œuvres actuelles. À cause de ce type d'observation, nous-mêmes nous ne disons pas qu'il faut « imposer » dans les formations initiales, les écritures de notre temps, mais nous essayons de dire « est-ce que vous jouez votre rôle si vous excluez simplement le temps des écritures qui sont en train de se faire ? »

Nous sommes actuellement sortis de l'idée :

- que la référence dans nos conservatoires était le répertoire « classique ». Parce que dans ce cas, j'exclus Mozart, puisque je considère que c'est un musicien actuel,
- que grâce aux musiques classiques, on peut ensuite aller vers toutes les musiques, ce qui a amené beaucoup de dérives...

Il faut bien comprendre que toutes ces évolutions se sont opérées finalement en un temps très court. On peut se dire qu'en 25 ans, peut-être 30, première réforme de la formation musicale en 1978, les conceptions, le rapport entre pédagogie, école, ville, ont évolué d'une façon extraordinaire. C'est peut-être lié à ce que la technologie a apporté dans la connaissance des uns et des autres, dans la communication, et je pense qu'on n'a pas fini ; c'est pour ça que je pense qu'il y aura des remarques sur internet, il y aura des blogs sur le schéma d'orientation pédagogique 2008 ! Évidemment il faudra répondre aux provocateurs qui vont mettre le doigt sur toutes nos erreurs, nos insuffisances, nos incohérences...

Il y aura des références dans ce document qu'il faudra manier avec prudence, mais là je vous fais confiance.

Depuis 1984, le ministère introduit les musiques jazz, actuelles amplifiées, traditionnelles, crée les DE, crée les Cfmi, les Cefedem, les formations diplômantes au CA, le DE de musiques actuelles amplifiées et traditionnelles, crée quatre versions du schéma directeur pour la musique, sort un référentiel de compétences, notion complètement neuve à l'époque, au sein de l'Ipmc, maintenant devenu centre de ressource de la Villette, en perdant sa dimension « recherche », que le Cefedem et le

Cnsm de Lyon ont repris à leur compte. En très peu d'années, tout cela c'est passé, naissances, disparitions...

Pour en arriver au corps du texte, je me suis posé quelques questions sur la fonction d'inspecteur. N'est-t-il pas difficile de sortir de cette position sécurisante, où l'État décidait de tout, orientait tout, structurait tout, évaluait tout, et finalement donnait la « bonne parole » ? Finalement, mes prédécesseurs et moi étions rentrés en religion sans le savoir, la religion « ministère de la Culture ». Et, aujourd'hui, l'étape de la nécessité incontournable d'inspecteurs est franchie me semble-t-il. Je ne dis pas qu'on n'a plus besoin d'inspecteurs, ce serait absurde, mais le terme inspecteur peut changer, évoluer; d'ailleurs je pense, et j'espère, que les inspecteurs ont évolué vers un rôle de conseil, d'évaluation, de réflexion ensemble, d'interface avec la réalité du terrain...

À mon sens, le schéma se déroule dans le temps d'aujourd'hui, et je l'espère. Ce temps, c'est un savant mélange entre la demande, l'offre, les règles, les projets, le contexte, les modes, les habitus, la première visite, la seconde visite, la dernière visite, la première rencontre, la vitesse de croisière, le temps c'est tout ça, et donc, au sein de ce temps, des réappropriations et des créations.

L'idée est de dire « la formation d'aujourd'hui se doit d'être globale », elle doit réunir tous ces facteurs temps.

Quand vous lisez le Sop, à la fin, vous trouvez un tableau, qui résume ce qu'il y a dans les cycles. Ce type de tableau, c'est ce qu'il y a de plus redoutable à faire, parce que c'est une sorte de « quintessence de l'inouï » comme dirait Jankélévitch. Évidemment, il vous servira de référence, mais je pense qu'il est d'abord un outil pour la communication auprès des familles, c'est sa vocation première. Ne le prenez pas comme une fin en soi pour l'équipe pédagogique. C'est pour cela que l'on vous demande avec tellement d'insistance d'avoir un projet d'établissement. Le tableau, vous le mettrez en musique selon le contexte dans lequel vous évoluez, de l'équipe, du temps dont vous disposez, des moyens financiers, des instruments que vous avez, et tellement d'autres facteurs.

Le Sop n'existe pas sans le projet d'établissement. Il n'a pas de nature concrète, de contact vrai avec les usagers sans ce projet.

Je pense que vous avez remarqué le sommaire, et peut-être vous êtes-vous interrogés sur ce qui est appelé « document d'accompagnement du Schéma d'orientation pédagogique ». Le texte que vous avez reçu ne contenait pas toute une série de fiches, qui seront des outils de travail pour vous. Elles vont être très développées, pour donner une « explication de texte » aux équipes pédagogiques.

Elles seront visibles sur le site de la Cité de la musique. Celle-ci nous nous est apparue comme le bon intermédiaire. D'une part, cela permet de dire que la Cité de la musique, ce n'est pas que le Cnsm de Paris, ou le Cdmc, mais c'est aussi un centre de ressources où l'on peut trouver des informations, des formations. Mais aussi parce que nous avons pensé que c'est là où les documentations peuvent être le plus facilement consultées, avec de nombreuses arborescences, ce qui est très difficile de faire sur le site du ministère.

Les fiches porteront sur les thématiques suivantes :

- L'éveil et le 1^{er} cycle
- Le 2^{ème} cycle (diversification des profils et des parcours)
- Le 3^{ème} cycle, considéré comme ressource pour les pratiques amateurs, notamment pour éviter l'écueil de dire que les écoles à rayonnement communal n'ont pas vocation à enseigner dans un 3^e cycle. Le 3^e cycle n'est pas « avant » le Cepi. C'est un lieu où se rencontreront des élèves qui éventuellement rejoindront le Cepi, par un système de passerelles, ou y suivront un enseignement correspondant à leur projet de pratique amateur. Troisième voie, il peut être un temps de ressources dans une autre dimension formative. En quelque sorte une « réorientation », un de ces fameux fils en spirale dont je parlais, qui permettent au musicien grâce à ses savoirs, de s'accrocher à d'autres savoirs. Enfin, le fameux Cepi, cycle d'enseignement professionnel initial, dont nous parlerons cet après-midi.

Descriptif des cursus dits « spécifiques » :

- L'accompagnement, non pas considéré de manière simpliste comme le fait de déchiffrer à toute allure, mais bien comme une pratique « collective », dans l'échange.
- Les musiques traditionnelles
- La « filière voix ». L'arrêté de classement préconise fortement la création de ces filières voix pour les conservatoires à rayonnement départemental.
- Les musiques actuelles amplifiées
- L'écriture, l'invention, la composition, débouchant sur la création.
- Le traitement du son, là encore, l'arrêté de classement indique que les départements de composition intègrent des démarches s'appuyant sur les musiques électroacoustiques et l'informatique.
- La direction d'ensembles vocaux et/ou instrumentaux. On s'est beaucoup interrogé sur ce point, et sur le « bon moment » pour cet enseignement. On n'est plus au temps où la musique de chambre s'enseignait « après la médaille d'or »... Mais il y a tout de même une maturité à avoir pour prendre en main un groupe de musiciens et le diriger. Si l'on ne le met pas dans la formation initiale, cela veut dire qu'on ne forme pas à cela par le biais de cette activité. Aujourd'hui, beaucoup de pédagogues utilisent l'élève comme étant le directeur du cours, ou le chef d'orchestre du cours... Dans un groupe, par exemple dans les musiques actuelles, il y a toujours un « lead », qui anime le groupe, qui le dirige ; comment ne pas le former ?

Certes la direction nécessite certaines compétences préalables, mais on l'a quand même incluse dans les parcours possibles pouvant aller jusqu'au Dnop. On aurait pu choisir de commencer à l'aborder dans l'enseignement supérieur, mais le choix est clair, on l'inscrit dès la formation initiale.

- Culture musicale et formation musicale : c'est une fiche complexe à rédiger. Dans les conservatoires, une des stratégies pour satisfaire à la mise en place des parcours personnalisés, est de supprimer la formation musicale obligatoire. C'est en quelque sorte confirmer l'idée que la FM n'est pas nécessaire, et que c'est bien le « pensum » qu'imaginent souvent les familles. C'est rester sur la conception de 1793. On pense que la formation musicale, c'est le solfège. La fiche va insister sur le fait que la formation musicale accompagne toute la formation du musicien, dans les pratiques amateurs, dans l'ensemble des disciplines, à l'Université, dans les formations pédagogiques (Cefedem), dans les Cnsm, avec la nécessité d'y ajouter la plus forte dimension culturelle possible. L'utopie serait de penser qu'en formation musicale, on va voir toutes les esthétiques, toute l'histoire de la musique... C'est pourquoi les stratégies pédagogiques soulignées dans le texte sont liées au concept de projet. La formation musicale existe à travers des projets, et ce aussi bien dans le cours dit de formation musicale que dans le cours dit de formation instrumentale, de pratique collective, dans le projet d'établissement.
- Une fiche qui est terminée : l'accueil de personnes en situation de handicap. Je crois que nous sommes tous conscients que nous sommes en dessous de ce que nous devrions faire. Une de nos erreurs est de placer la lecture avant tout, de penser que si on ne sait pas lire on ne fait pas de musique. Or, ne fait-on pas de la musique sans pouvoir lire ? Vous êtes d'accord, c'est terminé tout ça, peut-être... Donc nécessité de penser les locaux actuels et futurs comme devant être accessibles aux gens ayant des mobilités réduites, de même il faudra également penser l'accueil de personnes affectées de déficience visuelle.
- Enfin une fiche, terminée également, sur l'action en direction de la petite enfance. Si on admet que le conservatoire est un outil culturel au sein d'un réseau existant, on ne pouvait faire ce schéma sans parler de la petite enfance, moment où se créent des réflexes, des comportements, une écoute, une socialisation, un rapport à l'autre. Cette période est particulièrement celle de la transversalité entre les arts.

Ensuite vous trouverez des fiches plus techniques :

- Les partenariats, les liens avec l'éducation nationale, l'éducation artistique

- Les pratiques amateurs, et les relations entre les conservatoires et les pratiques amateurs
- Les relations avec les structures de diffusion et de création
- Les réseaux d'établissements

Ces fiches sont liées à l'arrêté de classement, car ces quatre facteurs d'observation sont des facteurs communs de lecture de l'arrêté de classement de l'ensemble des établissements.

Enfin, une fiche qui n'est pas terminée, sur les locaux et équipements, en lien avec la vocation d'être centre de ressource, d'information, de documentation.

L'intérêt de ces fiches, là encore, c'est qu'elles sont communicables. Elles ont un caractère volontairement simple, pour une lecture et une exploitation la plus large possible.

Pour conclure, je rappellerai deux « évidences » :

1. Avec cette idée de créer un Diplôme national d'orientation professionnelle, qui est le diplôme de fin de formation initiale, on s'est inscrit dans une stratégie par récurrence qui finalement est intéressante. Pour arriver à ce diplôme, il faut un « cycle d'enseignement professionnel initial ». et s'il y a ce cycle, c'est qu'il y a eu d'autres cycles auparavant, c'est-à-dire qu'à cause de ce diplôme, il faut qu'il y ait une cohérence entre l'ensemble des formations qui y préparent. C'est pour ça qu'on recommande la création de commissions régionales, départementales, intercommunales, des lieux de concertation qui permettent une articulation entre ce diplôme et... la petite enfance. C'est une ambition considérable, c'est une complexité considérable, mais il est nécessaire de l'avoir en perspective, faute de quoi il y aura des hiatus et des ruptures.

2. Ces recommandations, comment les mettre en œuvre ? On a besoin d'une équipe pédagogique qui soit apte à le faire... Pour apporter un sourire à cette conclusion, j'ai pensé à Coluche, qui, en réaction à une publicité pour lessive, se demandait ce que c'est « plus blanc que blanc », et y répondait en disant que plus blanc que blanc... c'est blanc ? Nous, nous disons « les enseignants étaient compétents », s'il y a une réforme, c'est qu'ils sont plus compétents, et qu'est-ce qu'un enseignant « plus compétent » ? C'est un enseignant compétent ! La spirale est fermée, et c'est une manière de lancer maintenant le débat.

Merci.

DÉBAT

(1. Comment l'État, s'il n'est plus financeur, pourra-t-il faire appliquer le Schéma national d'orientation pédagogique ?)

Thierry Perroux, Directeur- adjoint, CRD du District urbain du pays de Montbéliard :

Je voudrais exprimer à la fois un souhait, une remarque, une inquiétude. J'apprécie et me réjouis de l'esprit de ce texte, qui replace l'artistique avec un grand « A » au cœur des enseignements. L'inquiétude, c'est que les conseillers ne vont plus être les payeurs, donc comment ce texte va-t-il résister à l'autonomie que vont nécessairement prendre les établissements au sein des schémas départementaux, régionaux, des collectivités locales qui auront leurs contraintes ?

Michel Cukier :

Je pense que nous traiterons de cette question cet après-midi, dans le cadre de la mise en place des politiques régionales et de leurs implications. Je donnerai donc une réponse très rapide, en disant qu'en France, de par la loi, pour l'ensemble des enseignements, la compétence pour la conception de la formation, des diplômes, appartient à l'État pour le moment. À partir du moment où l'on est dans ce cadre-là, et qu'effectivement on est entré dans une logique de loi, vous pourrez expliquer, plus clairement peut-être que par le passé, les raisons pour lesquelles vous avez développé votre projet pédagogique de

telle ou telle manière dans votre établissement. Le décret et l'arrêté de classement donnent un cadre de reconnaissance plus clair des projets d'établissements.

Michel Rotterdam :

La question que vous posez est pertinente, mais elle était aussi vraie avant, dans la mesure où, même s'il constituait un levier d'action supplémentaire, le financement d'État restait un financement marginal, laissant toute liberté à la collectivité qui gérait l'établissement d'orienter à son gré, sans texte de référence, ou avec de moins fortes références. La preuve en est le nombre d'établissements, pourtant classés, ne respectant ni la forme ni la lettre des précédents schémas. La situation n'est donc pas tout à fait inédite.

Toutefois, le risque c'est l'écartèlement entre quatre logiques, en tout cas pour les CRD et CRR :

- Une logique qui répondrait aux orientations du conseil régional, sur une structuration de la pré professionnalisation ; mais comme le disait Michel Cukier, on ne saurait penser le haut sans penser ce qui précède.
- Une logique d'inscription dans un schéma départemental, avec des attentes très particulières, des interrelations entre les établissements, des dispositifs spécifiques de collaboration.
- Une logique répondant aux attentes de la collectivité locale qui gère l'établissement : éducation artistique, sensibilisation, partenariats locaux, réponses à une demande locale...
- Enfin une logique structurante, qui est celle du schéma de l'État.

Si ces quatre logiques ne convergent pas, c'est la mort des directeurs !

L'enjeu est double : il est dans la co-responsabilité des différents partenaires qui vont gérer l'établissement. Si l'État, la Région, le Département, et la collectivité gestionnaire ne travaillent pas ensemble, ils condamnent le conservatoire. Ils sont obligés de le faire. Ça ne veut pas dire que ça sera simple, on sait que les intentions peuvent être entravées par des dissensions, par exemple politiques... D'où l'importance des commissions, régionales, départementales, intercommunales, dont Michel Cukier parlait tout à l'heure, qui ne doivent pas être des appareils inactifs, mais des lieux d'interaction, de mises en synergie, de mise en cohérence de l'ensemble de ces échelons. Je parlerai cet après-midi, pour employer un mot très à la mode, de la « gouvernance » des établissements. Là où le schéma apporte une avancée considérable, c'est que ce qui va cristalliser cette convergence, c'est le projet d'établissement. Ça peut sembler théorique et utopiste, mais c'est la responsabilité qui incombe à chacun, et la seule réponse viable en fin de compte.

(2. Quelle sera la place des écoles associatives, et du secteur privé dans le cadre du Schéma national d'orientation pédagogique ?)

Jean-Paul Szostek, Directeur de l'école de musique associative de Caluire :

Qu'en est-il des établissements de droit privé, des écoles associatives ?

Michel Cukier :

Dans la Charte de l'enseignement artistique de 2001, qui reste un document de référence, il était indiqué, ce qui était considéré à l'époque comme une réforme de fond, que des conventions pouvaient exister entre des établissements en régie et des établissements de droit privé. Cela procédait de l'observation de l'existant, à savoir qu'un certain nombre d'établissements avaient noué des relations, pour résoudre parfois des problèmes liés à des blocages financiers. Par exemple certains ont associé le jazz, par le biais d'associations, avec l'établissement classique. Le texte de l'arrêté de classement prévoit ce type de situation. Ce qui signifie toutefois que ça ne peut pas se faire de façon complètement « débridée », qu'il faut une convention, et que celle-ci doit faire l'objet d'un échange avec la Drac. Il y a donc un garde-fou institutionnel, moral, c'est-à-dire que des gens compétents ne s'associeront pas à des gens incompetents. Le niveau de formation et de diplôme des enseignants d'une structure est un indicateur de ce niveau de compétence. Sans être un absolu, c'est un repère, en tout cas dans les disciplines

dont l'enseignement a une histoire suffisamment longue. Autre point, l'association ne peut pas se faire au détriment des contenus de formation existant déjà (sauf si leur nécessité d'existence ne s'impose plus) ; l'adjonction doit être intégrée de manière équilibrée.

Mais, pour aller plus loin, s'intègre aussi la relation avec l'Éducation nationale, dont j'ai parlée tout à l'heure. Sans convention tenant compte de chaque projet d'établissement, on arrivera à des conventions qui n'ont pas de sens, pas de lien réel. Cela s'appelle « aménagement du temps de l'enfant ». Ce qui est prôné dans le texte sur les classes à horaires aménagés depuis 2004, c'est que tout aménagement du temps de l'enfant est basé sur une convention avec un contenu, un projet, de façon à ce qu'il y ait une synergie entre les équipes pédagogiques, entre les contenus enseignés et entre les cursus. C'est l'affirmation d'une volonté de ne pas parcelliser l'éducation ; il est vrai que le conservatoire ce n'est pas « l'école », mais quelque part, c'est une école. Ces dispositifs sont un beau challenge, car ils amènent des « citadelles » à travailler en réseau, cela incite des communes à travailler ensemble, cela amène des réflexions à s'émuler ensemble... Sur votre question, je me suis permis de rebondir, car je crois que l'avenir aussi de l'Éducation nationale est étroitement lié à la réussite de l'ensemble de la formation de l'enfant, en milieu éducatif, en milieu associatif... On a trop parcellisé, trop verticalisé. Les collectivités territoriales sont les partenaires prioritaires pour donner du sens à ce réseau. Les établissements aujourd'hui et demain ne fonctionneront que sur le concept de « réseau », et en prenant les compétences là où elles existent.

Michel Rotterdam :

On peut ajouter un élément sur la question de l'associatif, c'est qu'on a deux types d'associations qui participent à l'enseignement artistique et musical :

Des associations qui sont sur un champ similaire au service public ; leur statut est lié à leur histoire, et elles sont souvent issues de pratiques amateurs, des harmonies, ou des troupes de théâtre, qui a un moment donné, ont généré des lieux d'enseignement. Dans ce cas, c'est souvent une question financière qui est au cœur des débats, et on peut dire que globalement, elles relèvent des mêmes missions de service public que les écoles en régie directe, avec une forte implication de la collectivité. Les schémas départementaux, pour ceux que je connais, intègrent dans leurs réseaux ces écoles associatives.

Et puis il y a un deuxième type d'écoles associatives qui renvoient d'ailleurs aux propos de Michel Cukier sur les conventionnements. Il s'agit d'enseignements qui n'ont pu émerger que parce qu'il y avait une forme associative à l'origine, et qui n'avaient de sens que parce qu'ils étaient portés par les acteurs qui géraient ces associations, et non par une ville ou une instance politique. Les exemples les plus fréquents sont ceux des musiques actuelles ou des musiques traditionnelles : un enseignement des musiques traditionnelles qui serait déconnecté des pratiques sociales quotidiennes de ces musiques, suivant la tradition, suivant le lieu, via le bal, la fête, la soirée, la veillée, ça n'aurait pas de sens et serait déconnecté de ses fondements. Si le conservatoire, à un moment donné, se préoccupe de musiques traditionnelles, et n'assoit pas cet enseignement sur un vivier associatif extrêmement fort et dynamique, il le coupe de ses racines. C'est là que la question du conventionnement devient obligatoire, et que la validation par la Drac pour en vérifier la qualité prend toute sa pertinence. On peut faire le même type de rapprochement avec les musiques actuelles.

(3. L'évolution des métiers et des formations)

Cécile Guillier, Professeur de violon, CRD du Puy-en-Velay :

Il me semble que ce Sop qui nous est présenté aujourd'hui est le fruit d'une réflexion sur ce que signifie d'être musicien aujourd'hui. Je me demande si cette même réflexion existe dans le milieu, sur ce que c'est qu'être professionnel de la musique. L'enseignement supérieur est structuré essentiellement autour de deux grandes écoles, est-ce que cette réflexion est présente à ce niveau-là ? et pourrait-on avoir des précisions sur les commissions qui devront travailler sur l'articulation entre les filières, les cursus, amateurs, professionnels... Qui y siègera, quel en sera le fonctionnement ?

D'autre part, est-ce qu'il est possible que les mêmes enseignants assurent à la fois un enseignement initial et un enseignement pré professionnel ? Cela ne nécessitera-t-il pas des formations particulières pour assurer cette articulation, qui est un des nœuds qui expliquent là où en est l'enseignement de la musique d'aujourd'hui. On a l'impression qu'historiquement, on a commencé par penser l'enseignement dans une finalité professionnelle, pour ensuite construire l'enseignement initial, et je me demande comment un processus inverse peut s'articuler aujourd'hui ?

Michel Cukier :

Dans un exposé comme celui que j'ai fait, on a tendance à éliminer certaines choses, en se disant que les questions permettront de les aborder, et ainsi permettre le débat et l'interactivité. L'enseignement supérieur et la formation des professionnels en font partie, tant il est important de les penser en étroite continuité entre les deux dimensions formatives. Le Cefedem Rhône-Alpes a travaillé sur un essai de description de ce qu'était un musicien professionnel. C'est un travail de fond, dont le texte qui en a résulté fait partie des documents de référence qui ont mené au schéma d'orientation que nous avons aujourd'hui. La concertation c'est aussi d'écouter les voix qui s'expriment, y compris en dehors des circuits traditionnels d'échanges.

La deuxième réponse que je peux vous faire, c'est que vous avez raison de dire qu'aujourd'hui les débouchés professionnels ont pris une surface, une diversification plus forte qu'auparavant, et je dirais dans la formation initiale du musicien, du danseur, du comédien, une diversité qui pousse à la polyvalence, si on veut avoir un exercice professionnel qui corresponde à ses attirances, à ses intérêts. On a trop modélisé, c'est vrai, y compris dans les Cnsm ; vous avez raison de penser que la formation d'un professionnel était référencée par l'instrument, ou par la spécialité de type écriture, direction, etc... des professionnels très liés à des métiers très identifiés, que je qualifierai d'interprètes d'abord. On mettait dans un « autre monde », les métiers de la composition. L'observation actuelle démontre que si l'on a des bases de compétences multiples, elles permettront l'accrochage de l'étudiant à différents métiers. C'est économique, mais c'est aussi culturel. En fait on revient à l'essence même, à savoir que si on ne forme pas un musicien de façon complète, celui-ci ne pourra pas être interactif avec toutes les dimensions de la vie professionnelle.

Nous sommes en train de travailler à un diplôme national supérieur, qui s'inscrira dans la logique européenne du LMD, licence, master, doctorat. Les Cnsm mettent en place le LMD, et donc vont être amenés à délivrer ce diplôme national supérieur, il y est ajouté « professionnel », car l'idée est de rendre cette formation supérieure étroitement en interaction avec les métiers. C'est discutable, car dans la formation supérieure, la base même de l'Université a conçu une formation générale, ouverte, qui ne soit pas contrainte par le concept de métier, qui effectivement peut être un goulot d'étranglement quelque part. Si vous offrez une formation d'interprète, il va falloir expliquer à l'interprète en question qu'il va peut-être devenir technicien du son, qu'il va pouvoir être rédacteur, qu'il va pouvoir être inspecteur,... Donc associé au nouveau SOP, il y a un référentiel de formation, lequel comporte toute une série de stratégies et de contenus de formations, à travers des modules, des unités d'enseignement, qui vont faire que le musicien, même s'il a ses centres d'intérêts propres et particuliers, pourra se dire qu'il peut se reconverter, aller à la découverte de dimensions qu'ils ne connaissait pas, par des modules complémentaires, dans une idée de croisements, et de se placer dans des études qui durent suffisamment longtemps, soient suffisamment riches pour pouvoir entrer ... dans les Cefedem notamment. C'est toujours l'interrogation : à quel moment entrer dans un Cefedem ? Si c'est après le Capi, il faut que le Dnop prépare au Cefedem. Il faut donc veiller à ce qu'il y ait un éveil aux conceptions de la pédagogie, de l'échange, de la communication, pour que, entrant en formation supérieure, il y ait déjà des moments où l'on puisse transmettre le savoir à un autre. D'où l'idée de tutorat, de l'accompagnement de l'autre.

On voit bien comment se construira la filière. On ne travaillera plus en strates superposées et déconnectées les unes des autres. Pour la mise en place du Dnspm, une commission de certification est réunie. Elle a élaboré un référentiel de compétences pour le premier « d'interprète ». Ce référentiel devra être proposé comme base formative pour les établissements qui voudront ouvrir des pôles d'enseignement supérieur de premier cycle. L'objectif du ministère étant de commencer à en ouvrir à partir de septembre 2008, avec des projets qui sont en train de se façonner, et qui comme les Cefedem, dans la même logique, seront habilités par le ministère de la Culture.

Il y a là des frontières complexes, que vous avez évoquées, en s'interrogeant : à partir de quand peut-on avoir un enseignant de formation initiale qui ait ces deux volets d'aptitudes : prendre un débutant et former un futur professionnel ? C'est un challenge extraordinaire de la formation des professeurs de musique, de danse, et de théâtre. C'est peut-être même une utopie, mais on va rester sur cette utopie-là, car si l'on a des enseignants qui n'ont qu'une vision parcellaire de la formation des élèves, ceux-ci seront en quelque sorte « incompetents », ou auront des compétences restreintes. C'est la même problématique pour décider de ce qui va s'enseigner et enseigner dans l'enseignement supérieur. Est-ce que tous les enseignants qui exercent dans la formation initiale s'intéressent à la formation supérieure ? Ont les compétences pour intervenir ? Qui décidera que ces compétences sont les bonnes ? L'idée actuelle est de conférer la responsabilité des réponses à ces nouveaux établissements. Ce sera le projet qui sera évalué puis adopté sur la base d'un contrat, d'une convention, d'une habilitation. Cette observation du projet comportera les domaines de formation couverts, les contextes d'exercice, notamment la relation avec l'Université, qui fait partie des obligations, de façon à ce que le Dnspm puisse être associé à une Licence. Ainsi pourra être prévue la transversalité et la continuation d'une formation au sein de l'Université.

Notons enfin qu'il y a par ailleurs une forme de cooptation raisonnée, de reconnaissance, qui fait que le « métier » décidera lui-même, sans doute à travers un passage devant une commission, qui examinera les CV, et statuera sur l'aptitude ou non à enseigner à l'Université. L'avenir pourrait dire que pour être professeur dans l'enseignement supérieur, il faudrait être titulaire d'un doctorat, idée qui existe à l'Université, et qui a fait ses preuves quelque part. La chance chez nous, c'est que, grâce à ces cursus ouverts, dans lesquels il y aura des initiations à la pédagogie ou une formation pédagogique approfondie, avant d'entrer dans l'enseignement, on pourra compter non seulement sur des chercheurs doctorants qui ont mené une recherche très poussée, mais aussi sur des enseignants aptes à transmettre des savoirs.

Michel Rotterdam :

Cette question de la professionnalisation, le risque serait de ne jamais l'interroger en se contentant d'un débat interne et récurrent dans le milieu des conservatoires, celui de la formation des professionnels et de la formation des amateurs. Mais ne devrait-on pas s'interroger d'abord sur ce que signifie « faire de la musique » aujourd'hui ? Si on n'interroge pas cette notion-là, si on n'est pas dans l'actualité et même dans l'anticipation de ce que signifiera d'être professionnel de la musique dans 10 ans, dans 20 ans, dans 30 ans, en analysant l'évolution des pratiques, on en reste à une vision un peu sclérosée, encore trop présente. On le constate quand on interroge aujourd'hui des élèves de troisième cycle : ceux-ci expriment un projet professionnel qui s'inscrit dans une représentation binaire - musicien d'orchestre ou interprète et enseignant- ce qui représente finalement un champ assez limité de la vie musicale professionnelle dans toutes ses déclinaisons possibles. Plusieurs travaux en cours devraient permettre d'ouvrir le champ de ces représentations.

- d'une part sur le plan national, une étude commanditée par la Dmdts sur le métier de musicien, devrait bientôt voir le jour ;
- par ailleurs, dans plusieurs régions dont Rhône- Alpes, des accords ont été signés entre l'État, la Région, et les partenaires sociaux, qui mettent en œuvre des objectifs communs sur les problématiques d'emploi et de formation.

En Rhône-Alpes, le premier de ces objectifs, c'est l'observation du secteur ; effet, agir dans le secteur de la formation et de l'emploi suppose d'en connaître la réalité. Un état annuel de la formation et de l'emploi, devrait nous permettre de cerner les réalités professionnelles dans leur diversité et leur évolution. C'est en fonction de ces réalités qu'on pourra le mieux penser les formations qu'il convient de mettre en œuvre.

Les Régions vont évidemment être interpellées par ce qui va se mettre en place en matière d'enseignement supérieur. Il ne s'agit pas de créer des Pôles d'enseignement supérieur en entérinant l'existant, mais en s'efforçant de répondre à l'évolution des métiers, à la diversité culturelle, et à une réalité territoriale différente d'une région à l'autre. Ce qu'on peut regretter en Rhône-Alpes, c'est que précisément, le Dnspm n'inclut pas la dimension pédagogique, le DE n'est pas dedans, ce qui amène une scission radicale entre la formation de l'interprète et pour l'instant le DE qui est encore dans un « no man's land » dans les Cefedem. Or l'observation montre bien qu'aujourd'hui le musicien est interprète et enseignant ; il ne s'agit pas deux vies distinctes, mais de deux activités en constante inter pénétration, formant un tout cohérent, et qui se nourrissent en permanence.

Je voudrais également faire une remarque sur l'opposition « amateur – professionnel », que l'on a trop tendance à n'appréhender que dans une vision « classique ». Quand on regarde ce qui se passe du côté des musiques actuelles, ça bouleverse tous nos repères. En musiques actuelles, des musiciens sont professionnels mais n'en vivent pas, ont une autre activité « alimentaire », ou sont amateurs, ce qui leur permet d'être professionnels ; c'est un paradoxe et un contresens. Et on voit par ailleurs des musiciens qui en tirent des revenus conséquents et qui pour autant ne s'estiment pas professionnels. On perçoit bien comment les notions de métier et de statut sont ainsi interrogées.

Enfin, pour terminer sur cette question, la tentation historique dans les conservatoires a été de partir du « haut ». On voit que le schéma cherche à éviter cet écueil, il n'empêche que le danger est là : penser le référentiel de compétences du premier cycle comme devant viser à l'« excellence ». Je crois que l'enjeu est bien de « renverser la vapeur ». Pour le dire autrement, on a essayé dans certains départements, de développer une égalité d'accès à l'enseignement pré professionnel, et on s'est dit que pour cela, il fallait qu'il y ait un niveau commun qui ne pouvait se traduire que par un examen départemental de fin de deuxième cycle. Ce dispositif a eu tendance à obliger des conservatoires municipaux à construire un second cycle au regard des attentes du CNR ou de l'ENM, pas forcément en cohérence avec leur projet d'établissement. L'enjeu est maintenant de renverser les choses, en respectant de la diversité des projets d'établissements, la diversité des réalités du métier. Il s'agit de la responsabilité des établissements qui vont former les professionnels d'adapter leur projet à la situation singulière de chaque élève. « Je prends un élève, c'est ma responsabilité en tant qu'établissement qui doit le mener au Cepi, et je mets en œuvre les enseignements qui vont permettre à cet élève de réaliser son projet. Je n'exige de cet élève qu'il soit pré formaté pour répondre à mon projet d'établissement non interrogeable, normé et figé. » C'est un bouleversement vers lequel il faudra aller, et à ce moment-là, la question amateur – professionnel ne se posera plus dans la mesure où seront en jeu d'un côté l'élève (son projet, sa trajectoire, ses appétences) et de l'autre côté l'établissement (sa capacité de réaction, d'analyse, de diagnostic, sa capacité à proposer des réponses adaptées).

Jacques Moreau :

Je voudrais revenir sur la question de la formation menant au DE et de son insertion dans la future organisation de l'enseignement supérieur, qui nous concerne évidemment de très près, et sur laquelle nous travaillons actuellement.

L'étudiant se définit par sa « maison », sa pratique forte, la discipline dans laquelle il est inscrit. Ce terme de « maison » est important pour nous. Dès l'entrée au conservatoire ou école de musique, il est demandé à l'élève, de choisir sa maison, son instrument dans son esthétique. Par la suite, il lui sera difficile d'en sortir durant son parcours. Pourquoi ?

Parce qu'accéder au sommet de la pyramide se fera en fonction de son niveau dans cette maison, (condition souvent liée à l'ancienneté dans son domaine). Dans l'organisation des études, telle qu'elle est proposée aujourd'hui, tous les enseignements « satellitaires » mis en place sont conçus dans l'objectif de renforcer l'étudiant dans sa spécialité, de le renforcer à l'intérieur de sa « maison ».

Nous pensons que l'enseignement supérieur a une mission différente, qui est que, l'étudiant étant déjà suffisamment bien positionné dans sa maison, l'enseignement lui permette de sortir de sa maison, d'aller vers l'extérieur, vers les autres. C'est ce qu'entendait sans doute Michel Cukier, par ce problème de transmission, qu'il appelle « préparation à la pédagogie ». Nous n'aimons pas beaucoup ce terme « préparation à la pédagogie », c'est vrai, mais ce n'est qu'une question de mots, car le contenu de ce qu'il explique correspond exactement à ce que nous espérons d'un étudiant dans l'enseignement supérieur, cette capacité à aller vers l'autre, à travailler avec l'autre, à s'interroger sur son projet, et à effectuer un retour sur ce qu'il a fait.

Ces aptitudes font penser à ce qui se passe avec la philosophie à l'école. La philosophie, ça ne s'étudie qu'en terminale, avant, on n'en fait pas. Or on s'aperçoit que certaines pédagogies apprennent aux enfants dès l'école primaire ce que c'est que de débattre, respecter les idées de l'autre, rédiger et transmettre ses idées. Ce n'est pas de la philosophie. Mais sans cela, il n'y a pas de philosophie possible. Donc, grandir avec cette notion-là, c'est se préparer sans le savoir à ce que l'on fera en philosophie en terminale. C'est dans ce sens que la préparation à la pédagogie, telle qu'elle est appelée, est pour nous fondamentale et doit accompagner l'élève puis l'étudiant tout au long de son parcours.

C'est la mutation à laquelle devraient se préparer les établissements d'enseignement supérieur : ne pas former les étudiants qu'ils accueillent à seulement ce pour quoi ils pensent être entrés. Cela nécessite des attitudes pédagogiques et des dispositifs différents. C'est une sorte de révolution culturelle qui devrait être en cours et qui est difficile, car personne n'a grandi dans cette habitude-là. Donc oui, il faut de la formation à l'enseignement, mais il faut une remise en cause d'énormément de choses. C'est la chance énorme de l'« actualité » du LMD que d'offrir la possibilité de concevoir de nouveaux dispositifs d'enseignement supérieur, et l'occasion de changer certaines habitudes.

Michel Cukier :

Je voudrais ajouter une réflexion : quand on travaille à l'organisation du monde professionnel, il y a parfois des moments où l'on se heurte à des impossibilités, peut-être momentanées, mais qui sont réelles, et qui obligent à un principe de réalité. La situation actuelle, d'un Diplôme d'État situé à bac plus 2, ce qui ne signifie rien dans le dispositif LMD, et qui s'obtient après huit à dix ans de formation initiale, parfois après d'autres diplômes de conservatoire supérieur ou autre, et avec une expérience professionnelle souvent conséquente, cette situation a quelque chose de choquant. Ce qui a bloqué au ministère de la Culture, c'est qu'il s'agit de diplômes « professionnels », mais alors vers quelle profession ? La profession est-elle réglementée ? Non. Mais pour accéder à la permanence dans la profession, il faut passer par les concours de la fonction publique territoriale. Ce faisant, on se présente à un cadre d'emploi. Aujourd'hui, ce qu'on appelle les assistants spécialisés, titulaires du diplôme d'État, sont rémunérés comme des cadres « B » de la fonction publique territoriale, alors que les personnes titulaires d'une licence sont associées au cadre « A ». Cette logique administrative ne permet pas de considérer le DE comme un Dnspm. Pour les professeurs, qui sont considérés comme cadres « A », on pourra imaginer sans trop de problèmes que le diplôme de professeur soit un Master, et rejoindre ainsi le contexte européen.

Il y a très peu d'endroits en Europe où il y ait deux titres hiérarchique : professeur, assistant. Dans la plupart des cas, ce sont des professeurs. La réflexion actuelle est de dire qu'un certain nombre de barrières tomberont, par le biais de la relation avec l'Université, et à travers une réforme générale du statut de la fonction publique territoriale. Car aujourd'hui, on constate que sur des emplois de rédacteurs qui furent

des emplois de bacheliers, on voit se présenter des gens mastérisés. Face à ce décalage observé entre l'emploi proposé, la formation reçue, et le cadre initial qui a été créé, il y a donc nécessité d'une réforme de ce statut, conçu en 1947, dans le contexte de l'époque, et qui ne correspond plus à la réalité de 2010.

(4. Quelles relations entre les métiers d'enseignant spécialisé et les d'intervenant en milieu scolaire ?)

Stéphen Szawrowski, Responsable des études, CRR de Rennes :

Actuellement, les formations Diplôme d'État et Dumi sont séparées. Ne serait-il pas intéressant que ces formations aient des parties communes, pour que les musiciens intervenants soient et se sentent davantage inclus dans l'équipe du conservatoire, un peu plus dans la « maison » ?

Philippe Cholat :

Sans répondre moi-même à la question, je voudrais profiter de cette occasion pour signaler que nos amis du Cfmi de Lyon, avec qui nous travaillons régulièrement, nous ont transmis leurs regrets de ne pas pouvoir être avec nous aujourd'hui, étant en ce moment- même engagés sur un important colloque à Lille.

Michel Cukier :

Là encore on doit tenir compte de l'histoire. Le Cfmi est déjà quelque chose d'assez étonnant : l'Université n'arrivant pas à former des musiciens de ce type faute de moyens, l'Éducation nationale voit émerger sous le volontarisme du ministère de la Culture en 1984, des Centres de formation de musiciens intervenants. Il est surprenant de constater que c'est la Culture qui a permis de réaliser budgétairement une formation universitaire, avec il est vrai une participation de l'Université, qui n'est pas considérable, le territoire n'étant par ailleurs pas maillé. Autre histoire, on crée en 1990 les Cefedem, qui ont pour mission première une formation pédagogique des enseignants des conservatoires et qui vont devoir y adjoindre un perfectionnement instrumental, de fait, plus pour combler des lacunes de formation initiale que par nécessité d'intégrer une pratique musicale et artistique qui était alors de toute façon insérée dans le concept général.

On a ainsi peut-être besoin de ce genre d'étapes, d'expérimentation, de réalisme, pour remettre des dispositifs en place. Ensuite, l'évolution redevient naturelle. Elle est double. D'une part, les musiciens intervenants, qui sont une présence très utile et porteuse pour l'Éducation Nationale, sont de plus en plus des artistes de grand talent. Ils possèdent des aptitudes qui sont différentes de celles des enseignants en conservatoire, notamment dans le fait de travailler avec un collectif, et avec un collectif dont j'ai rappelé tout à l'heure qu'il n'est pas spécialisé et, de plus, dans le cadre d'un projet dont ils ne sont pas les responsables premiers. Aujourd'hui, notre idée est de rapprocher les formations DE et DUMI, en ayant des unités d'enseignement communes, de réhabiliter quelque part l'image un peu déformée que l'on a parfois des musiciens intervenants, et tenant compte du fait qu'ils ont des aptitudes vocales, instrumentales et pédagogiques, de les mettre en situation de pouvoir être aussi des enseignants partenaires du projet du conservatoire ; donc, y compris la possibilité d'intervenir au sein même du conservatoire.

Je ne peux donner de date, mais il est sûr que les diverses formes d'enseignement supérieur en musique s'harmoniseront dans ce pays ; les pédagogues auront une capacité de polyvalence ; en tant qu'artistes - musiciens, danseurs ou comédiens - ils seront aptes à intervenir dans le cadre du milieu scolaire, tout autant que d'œuvrer dans le cadre du conservatoire, ou encore s'occuper de diffusion dans une radio ou dans un orchestre et cela, si ça l'intéresse, si ça le passionne, et s'il a les aptitudes nécessaires obtenues grâce à la formation reçue à l'Université.

Michel Rotterdam :

Il semble que là encore, les professionnels ont de l'avance, car dans les états des lieux on s'aperçoit qu'il y a de plus en plus de Dumistes qui enseignent dans les écoles de

musique, dans des temps partagés, et avec des compétences très transversales plutôt recherchées par les directeurs, par leurs capacités à embrasser des champs disciplinaires assez larges, notamment dans certains secteurs esthétiques, tandis qu'à contrario, à travers des ateliers instrumentaux à l'école, des orchestres à l'école, etc., des diplômés d'État enseignent en milieu scolaire. L'institution va devoir à un moment donné tenir compte de cette réalité et aller vers une part d'identité commune entre les deux formations.

Jacques Moreau :

C'est une question qui nous tient à cœur et à laquelle les Cefedem et Cfmi travaillent à l'heure actuelle en menant une réflexion croisée sur la définition des métiers auxquels nous formons nos étudiants. Car s'il est vrai qu'il existe des points communs, certaines expériences de terrain sont fort différentes et nécessitent que soient développées des compétences qui ne vont pas toujours exactement dans le même sens. Aller dans le sens de cette volonté de rapprochement nécessite que soient forgés des outils de cursus d'enseignement supérieur qui tiennent compte de ces réalités différentes. On n'en est pas encore là, mais c'est en train de se faire, c'est-à-dire que ce n'est pas aujourd'hui, mais c'est pour demain...

Il y a déjà des expériences en cours, notamment en Île-de-France, où quelques étudiants obtiendront les deux diplômes en 3 ans au lieu de 4 normalement. En Rhône- Alpes, nous avons des exemples d'étudiants qui ont obtenu les deux diplômes successivement. Leurs retours nous montrent que de l'avoir fait en 4 ans n'était pas inutile, car ce qui s'est développé dans chacun des établissements était totalement complémentaire. On voit donc bien que cela dépend de la façon dont les établissements se sont structurés. On ne peut sans doute pas généraliser d'emblée, mais nous voulons aller vers une convergence. Ensuite, il faut penser que derrière cette idée, il y a le mythe de la multi-compétences, être capable d'exercer au moins et le métier de professeur DE et le métier de musicien intervenant. Le cumul de toutes ces compétences nous porterait à un niveau de qualification qui pour moi est au moins équivalent au niveau licence. Et il ne faut pas oublier les compétences supplémentaires nécessaires aujourd'hui : savoir investir un territoire, en comprendre les enjeux, comprendre comment générer un projet, dialoguer avec les élus, comment l'accompagner, le mener jusqu'au bout, parce que c'est ça le travail idéal de quelqu'un qui serait dans cette multi-compétences. Et sans oublier les compétences artistiques ! Tout ça en trois ans de formation supérieure minimum ! Se pose donc réellement le problème de la réalité de l'emploi et du niveau de qualification. Cela ne veut pas dire qu'on ne va pas y arriver, mais qu'il faut s'attacher à préparer quelque chose qui soit réaliste. Il s'agit véritablement d'un enjeu fort. Nous le posons dans le cadre d'une définition de ce que signifie aujourd'hui former un artiste pour demain, au niveau licence ou au niveau master, voire doctorat.

Philippe Cholat :

On pourrait ajouter que cette convergence correspond vraiment à la réalité de l'évolution des deux métiers, aujourd'hui, et qu'elle a l'occasion supplémentaire de se jouer, en tout cas ici en Rhône- Alpes, à travers la formation professionnelle continue. Nous travaillons régulièrement avec le Cfmi, au niveau de la réflexion et de l'organisation d'événements, journées professionnelles et stages, qui permettent et provoquent des rencontres entre étudiants ou des professionnels en exercice autour de travaux partagés. On constate que ces actions bénéficient d'une dynamique toute particulière dont les participants font largement écho à l'occasion des bilans. C'est un des éléments qui, au présent, peuvent contribuer à faire avancer cette convergence.

(5. L'enseignement supérieur)

Philippe Wucher, Professeur de violon, CRR de Grenoble :

Pour l'enseignement supérieur, va-t-on vers la création de nouveaux établissements ? Quels établissements délivreraient ces Master, Licence, etc...

Michel Cukier :

C'est vrai que ce n'est pas tout à fait l'ordre du jour, mais comme je l'ai indiqué une concertation est lancée à maints niveaux. Je vais donc donner quelques informations à ce sujet et, probablement, un jour prochain, le Cefedem, pourra se lancer dans une journée comme celle-ci, ayant pour thématique l'enseignement supérieur, les métiers de demain, et : quels types d'établissements faut-il imaginer pour réaliser cette équation complexe qui permettra de faire naître ce musicien de demain tel qu'imaginé moins rare et plus riche qu'aujourd'hui ?

Nous n'avons actuellement pas suffisamment d'enseignement supérieur en France. Même si les statistiques ne sont pas très précises, nous savons que des diplômés en pédagogie vont manquer dans les années à venir. Pour différentes raisons, environ 60 % de notre population enseignante n'est pas diplômée en pédagogie et, pourtant, elle enseigne.

Sur l'enseignement supérieur parmi les métiers de la musique, aujourd'hui nous n'avons que deux types de réponses : les deux Cnsm de Paris et de Lyon avec leurs diplômes, et deux réponses plus « modestes », les Cesmd de Poitiers et Toulouse ; ils ont des départements plus petits que ceux des CNSM avec des vocations très spécifiques, mais sans diplôme reconnu, ce qui a amené ces structures à se rapprocher de l'Université pour pouvoir délivrer une licence. L'université a dans ce cas-là occupé le vide laissé par le ministère de la Culture pour des raisons budgétaires, mais aussi pour des raisons de conceptions de formation. Il n'était pas normal dans notre logique de continuer à considérer que les Cnsm ne donnent pas toutes les réponses aux questions que l'on peut se poser sur le concept de formation supérieure. Nous avons donc travaillé sur des référentiels de compétences, sur l'architecture du diplôme, sur les décrets créant le diplôme, ce qui permettra de créer des établissements nouveaux habilités à mettre en œuvre le projet ministériel. Les contraintes budgétaires font que cela ne se fera sans doute pas sans le partenariat avec des établissements existants, mais sur la base de structures autonomes. Donc un Cefedem, un CRR, un CRD, une université éventuellement, peuvent abriter un de ces nouveaux pôles, à partir du moment où ils adoptent un référentiel de compétences, qu'ils définissent des programmes de formation qui correspondent à cette formation telle qu'elle est envisagée, une formation de 1350 heures, qui change de celle existante à l'université. Elle se déroulera sur trois ans, constituée d'unités d'enseignement et de modules, selon la logique de l'enseignement supérieur, et aussi de la formation initiale aujourd'hui. Les établissements en question vont construire leur projet, fondé sur un corpus de formations autour d'une discipline dominante, avec un objectif de préparer à un ou plusieurs métiers. Ces établissements vont constituer leurs équipes pédagogiques, créer des cursus « personnalisés », alliant la discipline principale et des disciplines complémentaires avec des formations optionnelles ; le dispositif évitera toutefois d'adopter une logique d'ultra-polyvalence à laquelle personne ne peut prétendre. C'est quelque part la même logique ce qui vous est proposé dans le Sop au niveau du Cepi et des cycles 2 et 3 par le biais des parcours personnalisés. Ainsi ces « universités de la musique », ces nouveaux établissements musicaux, et également pour les danseurs et les gens de théâtre, fonderont leur réflexion sur un socle initial commun et des options.

Ce système présente aussi l'avantage de permettre par exemple d'engager une deuxième formation en tenant compte des acquis de la première. L'idée est de prendre la première année pour observer l'étudiant, dialoguer, utiliser ses différentes aptitudes, éventuellement elles sont complétées par des formations n'ayant pas été reçues dans la formation initiale ; sur la base de ce dialogue et des besoins et / ou désirs qui en ressortent, s'établira comme un « contrat de formation ». Pour ces établissements, les débuts seront comme pour les Cefedem, expérimentaux, c'est bien normal. Ce que nous voulons, c'est que « l'expérience » ne dure pas trente ans ...

Michel Rotterdam :

C'est vrai qu'il va falloir être imaginatif, parce que le risque serait que derrière cette ambition, on en revienne à une vision « néo-Cnsm » des pôles. Il semble qu'il y ait en Île- de- France une expérience fortement pressentie pour être l'un des premiers pôles. Il s'agit d'un projet en partenariat entre les CRR de Paris, de Boulogne, et l'Université Paris IV Sorbonne, proposant une formation de l'interprète classique, sur un modèle somme toute assez similaire à ce qui existe au Cnsm. On imagine bien les tentations liées à des intérêts divers, par exemple d'enseignants et d'élus soucieux de garder leurs « meilleurs éléments », et de faire en sorte que leur conservatoire soit ainsi repéré comme pôle d'enseignement supérieur sans forcément réinterroger la formation, mais simplement en nouant un partenariat avec l'université qui elle-même est parfois en difficulté, et qui verrait ainsi une manière d'asseoir sa légitimité par ce type de partenariat.

Reste la question centrale des moyens : dire que l'on s'appuiera sur des établissements existants signifie tout de même de se trouver face à des problèmes de lieux, déjà souvent saturés, et de « main d'œuvre » des conservatoires. Cette main d'œuvre est statutaire (16 heures hebdomadaires), engagée par la collectivité locale. Donc si un enseignant est sollicité pour intervenir dans ce pôle, ce sont des heures supplémentaires ; comment ça se monnaie, à quel prix, comment va-t-on bâtir un financement autour de tout ça ? On peut penser que les collectivités locales seront fortement sollicitées, ce qui n'ira pas sans poser des problèmes.

Pour conclure là-dessus, le principe général peut être relativement simple : on est dans une région donnée, on connaît le nombre d'élèves qui se présentent en cycle de perfectionnement que l'on aménage en fonction du nouveau diplôme, et on fait une convention avec l'université. On obtient ainsi un pôle labellisable...

Mais bien plus complexe et ambitieuse sera la capacité des uns et des autres à élaborer un projet, en fonction de l'observation, de l'analyse des besoins du métier, d'une vision prospective, d'une vision politique... Ce n'est qu'à cette condition que l'on pourra mettre en œuvre un projet, en espérant qu'on ait pas les mêmes projets sur l'ensemble du territoire. C'est le début d'une longue histoire.

(6. La VAE)

Jean-Paul Szostek :

Pour les gens qui aujourd'hui n'ont pas tous les diplômes requis, comment fonctionnent et fonctionneront à l'avenir la VAE (validation des acquis de l'expérience) et le DIF (droit individuel à la formation) ?

Michel Cukier :

La VAE consiste à délivrer des diplômes en fonction de l'expérience acquise. Les universités l'ont déjà mise en place car c'est une obligation légale. Toute structure délivrant un diplôme national, donc validé par un ministère, doit mettre en place une procédure de VAE, qui ne s'arrête pas avec la première promotion. Le principe est d'avoir régulièrement des VAE, en affinant aussi, car une première promotion est plus ou moins amenée à essuyer les plâtres, dans des domaines sur lesquels il n'y avait pas d'expérience. Un certain nombre de DE ont été délivrés. Les Cnsm ont également été confrontés à cette problématique pour délivrer des Dnsm ou des Dfs, ainsi que les Cfmi pour le Dum. La logique est de reconnaître l'expérience non pas comme équivalente au diplôme, mais comme validant l'obtention d'un diplôme. Ce qui est escompté avec le temps, c'est que par l'intérêt et la richesse des parcours professionnels, par des formations initiales sérieuses, par la progression dans la connaissance du métier, dans leur réflexion d'interprète partenaire de projets, ces enseignants ne se trouvent pas dans des situations douloureuses où ils exerceraient le même métier, dans les mêmes conditions que leurs collègues diplômés, mais avec eux la sensation de se retrouver dans un énième examen sous tension et rongés par l'incertitude. Pour éviter cela, progressivement, nous devons faire que n'enseignent que des personnes ayant une formation et un diplôme.

Pour revenir sur la question du financement et de la capacité d'innovation. Le texte fait volontairement le choix de « gommer » les questions de financement, pour se centrer sur les dimensions conceptuelles et les capacités d'innovation. Cette aptitude à l'innovation se renforce du fait que chaque établissement ou réunion d'établissements sera autonome. Nous sommes conscients que, dans les premiers temps, la tendance des établissements à l'auto promotion sera forte. Nous convenons que les pédagogues, mis en question et quelle que soit leur valeur, n'auront pas tous nécessairement réfléchi aux problématiques d'innovation posées par Michel Rotterdam. Le fait d'éditer un référentiel de compétences avec des contenus de formation n'est pas le descriptif de la formation elle-même qui reste sous la responsabilité de l'établissement supérieur en question, il est comme une maquette, un fil rouge à garder dans la tête ; il permet aussi de vérifier que tel ou tel centre peut être habilité. À partir de l'observation des maquettes présentées, une commission d'habilitation pourra ou non valider un projet. Pour reprendre l'exemple cité par Michel Rotterdam, la réponse est claire : non, il n'y a pas de Dnspm habilité, car la commission d'habilitation du Dnspm n'existe pas.

Par ailleurs, il est un risque : la tentation de refaire des Cnsm ; je suis conscient aussi de l'avantage de refaire des Cnsm, si ce sont des Cnsm "nouvelle forme". Par exemple de mettre réellement en œuvre le projet initial du Cnsm de Lyon, qui était justement basé sur une tentative de vision globale, transversale, avec des UV optionnelles d'initiation à la pédagogie, etc... Le nouveau concept ne sera pas optionnel, il sera inscrit dans les fondements et, s'il faut le bâtir sur et par l'expérience, et bien les équipes pédagogiques auront à piloter le mouvement et les évolutions et, si nécessaire, s'engageront dans une formation continue. Bref, on fait la version 1984 du schéma pédagogique de l'enseignement supérieur, et on se retrouve dans 23 ans pour parler de la version quatre !

Jacques Moreau :

Ce n'est pas parce que l'on constate que l'offre d'emploi « traditionnelle », pérenne, du métier d'interprète, est en diminution, constat à peu près équivalent à travers le monde, qu'elle n'existe pas pour autant, et qu'il ne faut pas préparer des professionnels dans ce sens-là. Mon propos n'est pas de dire qu'il faut effacer ça. Il s'agit de concevoir des formations qui, sans effacer ce besoin, apportent les moyens de répondre aussi à d'autres besoins plus divers, d'imaginer que l'on peut continuer à former des gens aussi compétents que ceux que nous avons formés jusqu'ici, mais en faisant peut-être autrement, C'est là que c'est difficile, c'est là que réside la révolution culturelle à opérer.

Jean-Paul Szostek :

Sur la VAE : pourquoi seulement deux Cefedem sont missionnés pour l'organiser ?

Jacques Moreau :

Les deux Cefedem en question, c'est-à-dire Île-de-France et Toulouse, ont été chargés par le ministère d'instruire les dossiers de Vae déposés au niveau national. La répartition géographique concerne non pas les candidats, mais les disciplines. Par exemple, la musique ancienne était à Toulouse, la flûte à Paris. Mais il s'agit bien de traiter l'ensemble des demandes au niveau national. C'est effectivement une première expérience, qui pose la question de comment accompagner ceux qui n'ont pas obtenu la validation, ou qui l'ont obtenu partiellement, accompagner cette phase d'évolution nécessaire pour que ces candidats puissent se représenter devant le jury.

Michel Rotterdam :

On peut juste préciser, car tout le monde ne le sait pas, que lorsqu'on se présente à une Vae, on peut soit obtenir le diplôme, soit échouer. Mais le jury constatant qu'il manque telle ou telle compétence, peut ne valider qu'une partie du diplôme en préconisant un complément de formation pour permettre au candidat de se représenter pour compléter

sa validation. C'est cela qui pose aujourd'hui problème : où et comment traiter cet accompagnement ?

Jacques Moreau :

Et je pense que se pose aussi la question du diagnostic, et de la préparation des candidats : jusqu'à présent, la première phase de la Vae est une étude purement administrative du dossier, nombre d'heures, correspondance entre le métier exercé et le diplôme visé, etc... De cette première phase dépend la validation de la candidature. Et une candidature coûte cher.

Les jurys pour la Vae, toujours en cours, ont parfois été confrontés à des personnes qui, tout en ayant consacré enthousiasme et énergie à leur métier, ne répondaient pas aux critères de validation. Cela pose de nombreuses questions liées aux critères et à leur compréhension, à un diagnostic personnel préalable, et à la capacité de chacun de savoir s'exprimer et prouver qu'il dispose des compétences nécessaires pour obtenir ce diplôme.

Se pose aussi la question de la formation continue. C'est là où l'on rejoint notre débat d'aujourd'hui, car dans ces contextes où est réaffirmée la nécessité de formation des professeurs, la formation professionnelle continue doit être développée en cohérence avec ce qui est en train de se mettre en place. C'est l'un des vastes chantiers sur lesquels nous sommes en train de travailler. C'est une nouvelle donne car c'est sur l'ensemble des secteurs qui nous concernent que les paramètres sont en train de changer. Se confronter à ces changements nécessite des micro-révolutions personnelles, révolution spirales dont parlait Michel Cukier, qui appellent une autre façon de s'investir dans les métiers artistiques, et avec une autre façon de penser de nouvelles formes pour les formations. Cela me fait dire pour conclure qu'on ne peut, à mon sens, pas concevoir l'enseignement supérieur aujourd'hui sans un système de réseaux, étant données les différentes nécessités de formation des étudiants.

APRÈS-MIDI

Intervention de Jacques Moreau

On ne peut évidemment pas envisager de voir en trois quarts d'heures la totalité des trois textes qui ont précédé celui-ci...Il s'agit de montrer qu'effectivement, en une génération, opérer un changement culturel, c'est court, et l'on voit que c'est pourtant ce qui est tenté.

Ce que l'on voit, c'est que ce qui fleurit aujourd'hui dans ce schéma 2007 a été semé dès le schéma de 84, et dès la réforme de la formation musicale en 1978. Pour éclairer le contexte, il faut rappeler qu'en 1981, il y avait environ 70 Cnr / Enm, et huit ans après, il y en avait 130, écoles qui, pour beaucoup, avaient progressivement acquis ce statut.

En 1969 le diplôme du CA est créé. Il faut attendre 1984 pour la création du DE, qui correspondait donc à une nécessité de l'époque, au moment de la sortie du premier Schéma directeur.

Au niveau des institutions, en dehors de la création et le développement très rapide de tous les conservatoires, il faut rappeler la création du Cnsm de Lyon en 1980, des Cfmi en 1984, et des Cefedem en 1990.

Michel Cukier a dit ce matin que le texte de 2007 était largement issu d'une concertation. En 1984, il s'agissait d'insuffler un changement qui était autant une nécessité identifiée par l'observation du terrain, qu'une volonté politique, si l'on se réfère au contexte politique de l'époque, avec la volonté d'amener l'enseignement artistique à un élargissement de son champ d'action. Cela nécessitait qu'à un moment donné une décision soit prise pour fixer une orientation.

Le schéma de 1984 est très court, il ne fait que deux pages. Il ne développe pas beaucoup de choses, mais il pose des réformes importantes, que l'on verra à travers des thématiques que je développerai tout à l'heure.

Le schéma directeur de 1992, lui, est né dans un contexte un peu particulier de l'année 1991 qui a vu la création au sein de la fonction publique territoriale du cadre d'emploi des enseignants artistiques, ainsi que la circulation d'un projet de ce schéma qui présentait une petite révolution liée à l'évaluation. Le contrôle continu, évoqué dans le schéma de 1984, était posé comme absolument nécessaire, inhérent à l'école de musique, ce qui remettait en cause fondamentalement la notion d'évaluation par le seul examen. L'univers professionnel à l'époque était très en ébullition. Le schéma de 1992 a finalement été publié avec un certain nombre de points que certains ont jugés en recul, mais qui en fait, quand on lit entre les lignes, sont une expression un peu différente peut-être, plus « présentable » sans doute aux yeux des acteurs de l'époque, mais qui gardent bien droit le cap de l'évolution qui se prolongera jusqu'au schéma d'aujourd'hui.

Le schéma de 1996 réaffirme certains points de celui de 1992, et, de mon point de vue, ne représente pas en lui-même une avancée considérable. Mais, pour mettre en œuvre le texte de 1992, il répondait à une nécessité de redonner certaines définitions que l'on détaillera dans un moment.

Arrive en 2001 un texte qui n'est pas un « schéma directeur », la Charte de l'enseignement artistique, qui est un texte très important, dans la mesure où c'est le premier qui essaie, par accord entre les partenaires, de définir le rôle de chacun, et dans l'école de musique, les missions des directeurs, et celles de l'équipe pédagogique.

Ensuite, arrive en 2004 la loi de décentralisation. Puis, dans les années qui suivent, différents textes législatifs viennent définir les critères de classement des établissements et la mise en place du Cepi. La forme législative adoptée change tout le contexte dans lequel s'inscrit aujourd'hui le nouveau Schéma d'orientation pédagogique. On posait la question ce matin du problème de la « directivité ». Il est certain que ce texte illustrant la loi et la développant, ce lien inévitable influe sur le contexte de son application.

Voyons maintenant quelques thématiques que je vous propose de suivre dans leur évolution depuis 1984 jusqu'en 2007.

- **La vocation et les missions des établissements :**

- En 1984, on ne parle pas vraiment de missions nouvelles, mais plutôt d'une organisation nouvelle. En revanche on précise bien aux établissements qu'ils ont pour mission d'imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève. On a là le départ d'une réflexion sur une pédagogie qui soit « adaptée ».
- En 1992, on parle de l'accès à différentes pratiques, à la création à la diffusion, de l'initiation à la formation pré-professionnelle. On parle de formation des amateurs, et de formation au métier, c'est déjà nommer une distinction entre les deux objectifs principaux des écoles. On parle déjà de réduction des inégalités sociales et géographiques, de favoriser l'accès à l'école, de l'ouverture à des publics divers, tant d'âges et d'origines que de goûts, de traditions et de demandes. C'est poser de fait ce que le schéma 2007 développe aujourd'hui plus largement.
- En 1996, je l'ai dit, pas de réelle nouveauté, de mon point de vue, mais l'on parle d'« enseignement riche et diversifié » et on évoque classique, contemporain, traditionnel, jazz, pas encore vraiment de musiques actuelles, mais le jazz est déjà une ouverture dans les écoles, alors que de l'avis de la plupart des acteurs de l'époque, le jazz ne s'enseignait pas, il suffisait de le pratiquer. Ce débat s'applique aujourd'hui aux musiques actuelles, voire de la même façon aux musiques traditionnelles. On rappelle les objectifs différenciés amateurs / professionnels, on rappelle les objectifs de réduction des inégalités sociales et de meilleur accès à l'école. On ajoute un paragraphe important sur le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire. On n'ignore pas que les classes à horaires aménagés existent depuis bien plus longtemps, mais les horaires aménagés - c'est un peu ce que je disais tout à l'heure au sujet des « maisons » - sont prévus pour renforcer ce qui se passe au conservatoire, alors que développer les enseignements artistiques en milieu

scolaire va justement dans l'autre sens, on renverse la vapeur, on va du conservatoire vers l'école, c'est ça qui est intéressant.

- Les textes de 2006 précisent un certain nombre de missions, que je vais développer rapidement, et qui illustrent parfaitement le schéma 2007 :

On parle d'enseignement artistique, d'éducation artistique en lien avec l'école, de développement des pratiques amateurs, d'inscription dans le territoire, de pôle ressource. Ce point-là apparaît à mon sens pour la première fois exprimé de cette façon-là dans les schémas d'orientation. On parle de cohérence avec le schéma départemental et de cohérence avec le plan régional de développement des formations professionnelles. L'inscription de l'école dans un réseau, clairement affirmée là, avait été préparée par la charte de 2001, et concerne tous les établissements d'enseignement, qu'ils soient de statut public ou privé. C'est là la véritable nouveauté des textes de 2006 en ce qui concerne ce classement des établissements.

Et puis il y a des critères propres à chaque type d'établissement, qu'ils soient à rayonnement communal, départemental, ou régional. Ce qui est intéressant ici, c'est que dès les conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal, on parle de disciplines en cohérence avec des pratiques collectives, on parle de pratiques vocales collectives, et on parle de formation et de culture musicale dans une démarche de création. C'est quelque chose qui traverse toutes les strates de la formation artistique. On parle dans les missions communes de l'éducation fondée sur l'enseignement artistique spécialisé, d'orienter les élèves en permanence, de les accompagner dans leurs projets, donc de développer cette transversalité pour correspondre exactement à leurs projets. On rappelle les liens avec les établissements scolaires, on parle de pratiques artistiques avec un environnement adapté. De mon point de vue, le schéma 2007 est le premier qui fait clairement la scission entre le développement des pratiques amateurs et le développement de la pratique professionnelle. J'y reviendrai un peu plus loin.

Le projet d'établissement est un élément qui est renforcé, « le choix pédagogique, artistique et culturel, un plan pluriannuel de réalisation en favorise l'interdisciplinarité. » Avec cette petite phrase, qui est importante, il est signifié qu'il appartient à chaque établissement de développer « son » projet artistique.

Je ferai là une petite parenthèse pour souligner une problématique qui est générale : c'est qu'à partir du moment où l'on crée un réseau, on génère forcément des frictions entre des écoles aux projets différents, aux ambitions différentes, et les unes peuvent s'imaginer devoir automatiquement s'aligner sur les autres. Ce débat qui a été déjà développé à plusieurs occasions, est le même débat entre les établissements d'enseignement supérieur au niveau européen. L'hyper spécialisation des deux CNSMD français semble avoir peu de rivaux en Europe. En Italie, le gouvernement ne pouvant trancher qui allait pourvoir faire de l'enseignement supérieur, a décidé que cela concernerait tous les conservatoires. Il est pour autant évident que le conservatoire de Turin n'a rien à voir avec un autre conservatoire du fond de l'Italie. Donc, problème d'alignement ? C'est là où la notion de projet d'établissement, de compétences que l'on veut développer, et d'objectifs que l'on veut atteindre, est fondamentale, parce qu'une école ne va pas se définir par rapport à un niveau, mais par rapport à ce qu'elle va décrire de ses objectifs et de ce qu'elle essaye de faire avec ses élèves, dans le contexte qui est le sien, avec les acteurs qui l'entourent. C'est pour ça que ce que développe Michel Rotterdam dans sa façon de concevoir le réseau régional est fondamental : demander aux institutions non pas de se positionner en termes de niveau mais de savoir s'adapter à l'élève qui lui arrive d'une institution plus modeste, est une disposition qui permet réellement à chaque établissement de concevoir son projet de façon constructive et surtout réaliste.

Dans les critères propres, on recite les conventionnements réciproques, avec tout établissement public ou privé, donc le schéma 2007 reprend le texte de la loi là-dessus.

- **La mise en place des départements et des cycles :**

Ça ne s'est pas fait en un jour non plus ! Vous savez qu'auparavant, les conservatoires avaient un cycle préparatoire, élémentaire, moyen, et supérieur. Il y avait des élèves qui pouvaient franchir le cycle, et d'autres qui ne pouvaient pas, alors on a créé des divisions de cycles. J'ai connu un conservatoire où il y a d'abord eu : cycle élémentaire 1, élémentaire 2, puis cycle élémentaire 1-1^{ère} année, cycle élémentaire 1-2^{ème} année, etc... On a multiplié les strates, avec évidemment à chaque fois un examen de fin d'année et un morceau imposé qu'il fallait adapter au niveau de l'élève. Cette notion de cycle, aujourd'hui, est tout à fait commune, mais à l'époque on s'est tout simplement dit que ce n'était qu'une accolade à placer sur ce qui existait, et c'était vécu comme ça.

- En 1984, on parle de « départements fondamentaux », liés aux disciplines de base, de départements optionnels, qui étaient déjà une ouverture vers la mise en place de pratiques nouvelles : « disciplines ouvrant à des pratiques musicales diversifiées ». on ne trouve pas plus d'explications, mais un espace qui est libre, et qui permet d'imaginer d'y mettre des choses nouvelles. On renforce, dès le départ, le rôle de la formation qu'on ne dit pas encore formation et culture musicale, et des pratiques collectives, dont on dit bien qu'il s'agit-là de deux « interdépartementaux », et que, s'il y a dans l'établissement un professeur animateur, il est forcément le coordinateur de ces deux départements. Donc déjà la volonté de placer la formation et culture musicale et les disciplines collectives au centre de l'établissement par ce rôle dévolu au professeur animateur. C'est un fait qui est passé relativement inaperçu à l'époque.
- En 1992 on rappelle ce schéma-là, on rappelle que le sens des départements c'est une organisation par cycles, non pas comme une accumulation de degrés, mais comme une véritable pensée de cycle dans son entier, développée par les schémas directeurs de 1984 et 1992. On rappelle que le département permet la cohérence entre l'enseignement et la production musicale, permet de constituer des ensembles et de les diffuser. Il permet un décroisement de l'enseignement au sein des départements, et entre les départements. La transversalité est en train de s'installer.
- En 2007 : on rappelle que les établissements non seulement ont la possibilité de concevoir un projet propre, mais ont aussi l'initiative de la structuration de leur enseignement en fonction de leurs ressources.

Un petit passage par les appellations de cycles, c'est assez amusant :

- En 1984, on parle tout d'abord d' « observation » et d' « orientation » pour le 1^{er} cycle, de cycle élémentaire, et le cycle supérieur avec cycle court, et cycle long.
- En 1992 on parle de 1^{er} et de 2^e BUG. Il y en a en région qui l'on fait, et je pense que quand Michel Cukier dit qu'on s'est basé sur ce qui s'est fait sur le terrain pour bâtir le schéma 2007, à partir de cette notion-là, on a vu que des établissements avaient développé des pratiques nouvelles, qu'on appelait alors « hors cursus », pour les insérer dans une logique qui est intégrée à la progression normale.
- En 1996, pas de nouveautés, si ce n'est le 3^{ème} cycle DEM qui devient le « cycle spécialisé ».
- Aujourd'hui, on parle d'une part de premier, deuxième et troisième cycles, considérés comme relevant de la pratique amateur, et d'autre part, du cycle d'enseignement professionnel initial, le CEPI, qui débouche sur le DNOP. L'élément nouveau qu'apporte le schéma 2007 par rapport aux textes législatifs de 2005 à 2007, c'est cette « formation continuée complémentaire », accompagnement de projet particulier rendu possible pour l'élève qui est en troisième cycle.

- **L'organisation des conservatoires**

- Outre les départements, l'organisation des conservatoires comprend : conseil pédagogique, conseil d'établissement, règlement intérieur, éléments qui ne sont pas exprimés tels quels dès 1984, mais qui sont explicités au fur et à mesure de l'évolution des textes.
- Le schéma 2007, lui, reprend l'ensemble de ce qui a été dit, de façon exhaustive : départements pédagogiques, un règlement intérieur, un règlement pédagogique, conseil pédagogique, conseil d'établissement, ainsi que des partenariats à plusieurs niveaux de concertation, avec l'ensemble des institutions qui entourent le conservatoire.

- **Le « projet d'établissement »** n'est pas une notion nouvelle. Il apparaît au détour d'une phrase, en 1992, où l'on dit que la création et la diffusion sont les composantes du projet d'établissement. Le texte de 96 n'y fait pas véritablement allusion, en 2001, la Charte souligne l'importance du projet d'établissement, et déjà elle est soulignée « tant pour les établissements de droit public que pour les établissements de droit privé. Donc cette notion de partenariats possibles et de reconnaissance d'établissements de droit privé, ça fait déjà 6 ans qu'elle est posée.

- **L'objectif des cursus**

C'est à mon sens le point qui connaît le plus grand développement.

- En 1984, un paragraphe mentionnant une « *pédagogie adaptée à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève* ».
- En 1992, on pose vraiment que chaque cycle possède une cohérence qui lui est propre : il peut être une fin en soi ou l'étape d'une formation plus longue. Le cycle doit « *tenir compte du développement physique, psychologique et intellectuel de chaque élève* » et les objectifs du cycle « *s'expriment en termes de compétences, de comportements, de capacités de l'élève, en pratique individuelle ou collective* ».

À la lecture de ces éléments, on s'aperçoit que l'on retrouvera dans le texte de 2007 un développement de ce qui a déjà été écrit. Mais nous sommes en 2007, soit 15 ans après. Vous voyez que, pour que cela rentre dans les pratiques, c'est compliqué, cela demande du temps. Quand on parle de compétences aujourd'hui, quand on parle de définir un cycle par les compétences, on a encore l'impression qu'on découvre le monde ! Toutefois, comme le soulignait Michel Cukier et je l'en remercie, 15 ans, c'est finalement peu, et si on tient compte du fait que les professeurs qui ont enseigné ceux qui avaient 10 ans il y a 15 ans, étaient eux-mêmes issus d'un tout autre système, on comprend qu'il faille deux générations plutôt qu'une pour mettre une telle réforme en place.

- Le texte de 96 rappelle exactement les mêmes éléments, en précisant que les cycles correspondent aux grandes phases du cursus scolaire, non pas pour coller à la réalité de l'Éducation Nationale, mais simplement pour coller aux réalités qui ont amené l'Éducation Nationale à concevoir les cycles de cette façon. Et l'on parle d'une « formation globale », qui a été développée dès 1992, j'y reviendrai en parlant de l'évaluation. La formation globale se conçoit sur trois piliers, la discipline dominante, la culture musicale incluant la formation musicale, et la pratique « de musique de chambre ».
- Donc sur l'objectif des cursus, le schéma 2007 synthétise cela comme : « un tronc commun des deux premiers cycles avec une organisation plus souple dès le second cycle, et non pas seulement à partir du troisième cycle, il insiste sur la notion de « *parcours personnalisé* » pour « *mieux appréhender les réponses aux besoins et aux modes d'acquisition de chaque tranche d'âge* ». Les objectifs de formation sont définis, et les acquisitions de compétences sont vérifiables. Il faut donc objectiver les éléments sur lesquels on va évaluer

l'élève, et la capacité aussi de formuler les grilles ou les critères à partir desquels on va évaluer l'élève. Un jury doit pouvoir, avant l'évaluation, expliquer en quoi et sur quels points l'élève va être évalué. Ça veut dire qu'au cours de la formation, l'élève doit savoir à l'avance ce qu'on va lui demander. À travers nos études, je ne suis pas sûr qu'à un quelconque moment, on ait pu nous expliciter sur quoi nous allons être évalués en fin d'année pour franchir le cycle.

Quelques petits détails supplémentaires sur les objectifs de cycle :

- Pour le cycle 1 :

- En 1984, on parle de « *sélection si nécessaire, sur critères objectifs* », de « *meilleures garanties d'équité* ».
- En 1992, on parle de « *développer les liens entre la perception sensorielle et les champs de connaissances* » avec les notions de théorie / pratique, savoir-faire, réflexes fondamentaux.
- En 1996, on va parler de « *goût pour l'interprétation et l'invention* » déjà, on va parler de « *dosage entre l'orale et l'écrit* », de « *sensoriel et de corporel* », de « *diversité des répertoires abordés* »

- Pour le cycle 2 :

- on parle en 1992 de « *moyens techniques pour l'expression musicale* » et d' « *autonomie relative* ». Cela veut dire que pour développer un jeu avec aisance, ça n'est possible que si le répertoire est adapté. Adapté c'est toujours simple à dire, mais adapté à quels objectifs ? Combien de fois avons-nous été confrontés à des œuvres qui toujours posent la marge de développement proximal hors des limites acceptables...
- En 1996, on situe le 2^e cycle comme une première synthèse entre la pratique et la théorie, et on parle de « *préparation au métier de musicien par la musique d'ensemble* ». Donc la finalité de la pratique individuelle est posée vers la musique d'ensemble, et non pas comme une évaluation en soi. Dans le 2^e cycle, on parle de parcours plus souples, en modules, par contrats, et un certain nombre d'autres éléments que je ne développerai pas immédiatement.

- Le cycle 3 est, je pense celui qui a posé le plus de problèmes, parce que c'est là où se cristallisent les attentes du métier, avec ce cycle « supérieur » sanctionné par la médaille d'or - devenue DEM - puis conduisant au perfectionnement.

- Le cycle court en 1984 était défini comme « *une finalité pour ceux qui ne peuvent ou ne souhaitent pas poursuivre des études professionnelles* ». D'emblée, l'amateur est quelqu'un qui ne « peut pas », ou ne « souhaite pas » devenir un professionnel, positionné ainsi négativement par rapport à ce dernier. Le cycle long est évidemment réservé aux futurs professionnels.
- En 1992, le cycle 3 poursuit les objectifs de deuxième cycle, on rappelle les mêmes possibilités, on parle d' « *amener au plus haut degré possible d'écoute, d'intelligence des textes et de connaissance des styles, par la participation à la pratique d'ensemble* ». C'est-à-dire que la finalité, dès 1992, au niveau du 3^e cycle, est à nouveau placée sur la pratique collective, dans laquelle on doit investir l'ensemble des compétences que l'on a acquises dans les autres secteurs de la formation.
- En 1996, c'est, je pense, là que le paradoxe est le plus fort. On rappelle que le cycle 3 « *prolonge et approfondit les acquis des cycles précédents pour l'autonomie* », approfondissement « *technique* », « *maîtrise des bases* » et « *interprétation des principaux styles* », une « *culture ouverte* », élément nouveau, « *à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains* ». Autre élément nouveau : la « *capacité à expliciter ses options, ses choix artistiques* ». Mais c'est là que le hiatus apparaît : c'est que le « cycle spécialisé » et défini avec les mêmes objectifs, mais « *l'exigence qualitative et quantitative est supérieure pour aller vers l'enseignement professionnel* ». Donc on voit immédiatement le « défaut » : les deux cycles ont les mêmes contenus, sauf qu'il y en a un où l'on doit passer plus de temps, plus s'investir,

et atteindre un meilleur niveau qualitatif. Ce qui a naturellement eu pour conséquence de considérer ce troisième cycle comme un « marchepied » vers le cycle aboutissant au DEM.

Si je pointe ce paradoxe, c'est pour souligner que dans le schéma 2007, le risque de détourner l'objet de ce schéma pour rallonger le cursus existe, de façon à, in fine, permettre de maintenir le « niveau ».

- En 2007, on a donc ce troisième cycle en lui-même, avec les dispositifs ajoutés qui sont les parcours personnalisés de formation, et la formation continuée ou complémentaire -sur lesquels nous reviendrons sans doute par vos questions - et puis, bien sûr, la mise en place du Cepi.

Je pense avoir suffisamment développé la question de la pratique collective à travers mon exposé pour ne pas relever à nouveau systématiquement en quoi elles étaient présentes dans les schémas précédents, et pour en venir maintenant au

rôle des enseignants :

- En 1984, on parle d' « équipes pédagogiques », de « professeurs coordinateurs ».
- En 1992 on définit un peu ce qu'est une équipe pédagogique, en disant qu'elle peut être définie comme les professeurs d'un même département, des professeurs réunis autour d'un projet, ou des professeurs réunis autour d'un même élève.
- En 1996, on rappelle ces points, exactement dans ces termes,
- En 2007, on ne revient pas sur les définitions, dans la mesure où elles avaient été posées avant, mais on développe et on précise les choses en ce qui concerne leurs

Missions :

- En 1984, les équipes pédagogiques définissent les cursus, et ont pour mission de « *décloisonner les classes* », c'est-à-dire la « *multiplication des échanges* », le « *regroupement des élèves par séance* », les élèves « *peuvent assister aux cours d'autres professeurs* ». Cette petite phrase n'est pas forcément rappelée ailleurs. Une autre chose qui a été dite à ce moment-là, c'est qu'on peut tout à fait « *organiser des cours communs entre plusieurs professeurs d'un même département pour un même élève* ». La notion donc de pédagogie partagée entre enseignants autour d'un élève. La mission des enseignants est aussi de « *développer les pratiques collectives* » et la mise en place d'un « *contrôle continu* », avec une réflexion commune.
- En 1992, les enseignants doivent « *s'accorder sur les objectifs et déterminer les contenus d'enseignement avec une référence nationale, qui est le schéma directeur, et avec une réactualisation constante* ». Chaque enseignant doit « *permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs* », c'est-à-dire ne pas considérer que son domaine est exclu des autres, mais que dans son domaine, il doit développer sa pédagogie de façon à y incorporer l'ensemble des compétences, dans la mesure où une compétence ne signifie pas un cours. L'ensemble des compétences peut se développer au sein d'une discipline, ou en complémentarité avec d'autres disciplines, par exemple des compétences d'écriture peuvent se développer aussi dans le cours instrumental. Toujours en 1992, les enseignants doivent établir des « *critères de grilles d'évaluation* », de vérifier la pertinence de ces grilles, c'est-à-dire un questionnement permanent sur les dispositifs mis en place. Un « *échange avec les élèves, pour mieux adapter leur formation* », et de « *participer à l'évaluation de fin de cycle* ». Détail important : « *la concertation régulière fait partie du service des enseignants* ». C'est un point qui sera repris dans la Charte de 2001.
- En 1996, les responsabilités pédagogiques reprennent l'ensemble de ces points-là, rappelant que le « *rôle de concertation est fondamental* », que les réunions de départements sont l'outil de la concertation, et que les réunions

d'évaluation sont nécessaires pour que l'on sorte du face à face entre le professeur et l'élève soumis à l'arbitrage de l'examen de fin d'année.

- Le rôle des enseignants dans la Charte de 2001 : L'activité d'artiste, qui n'avait jamais été évoquée auparavant, est précisée dans ce texte « *leur activité d'artiste enrichit le projet pédagogique en s'effectuant conformément aux règles de cumul, et enrichit autant l'enseignant dans sa pratique pédagogique que l'établissement où il exerce* ». Leur enseignement et les actions menées en dehors du temps de cours sont des choses à lier en permanence. Le texte insiste sur la « *formation permanente* », sur la « *recherche pédagogique* », qui fait partie de missions de l'enseignant, et sur sa « *participation à la définition du projet d'établissement et à sa mise en œuvre* ». Il est aussi mention de la nécessité que cet artiste enseignant « *participe à la vie culturelle locale, et joue un rôle de conseil pour les praticiens amateurs* ».
- Tous ces points, clairement développés dans la Charte de 2001, sont rappelés dans le schéma 2007.

L'idée d'invention est peut-être le sujet qui a connu la plus grande évolution.

- En 1984, on parle synthétiquement de « *place pour la création à notre époque* » sans aller plus loin dans les détails. On ne parle pas d'improvisation, on ne parle pas véritablement de musique contemporaine ou d'écriture, mais on pose une ouverture.
- En 1992, on dit que « *l'apprentissage de l'écriture n'est pas à exclure* » en cycle 1. en cycle 2 on parle de « *toutes les époques* » de « *participation à des projets de création* », et d' « *apprentissage de l'écriture* », la capacité d'aller vers une démarche de création musicale. Pour le cycle 3, dès cette époque, on parle d'une « *pratique vocale ou instrumentale liée au déchiffrement, à l'analyse, et à l'improvisation* ». Ce terme apparaît donc là pour la première fois.
- En 1996 : « *les activités d'invention et le maniement du langage écrit sont l'une des composantes fondamentales du premier cycle* ». On renforce cette idée de création dès le premier cycle. La notion d'improvisation, précédemment placée en cycle 3, vient au cycle 2. La « *possibilité d'improviser, suivant différentes approches* » fait partie des objectifs du cycle 2. En cycle 3, on parle de « *culture ouverte à l'ensemble des courants musicaux contemporains* ».
- En 2001, la Charte prévoit que le projet d'établissement fera appel à la présence d'artistes dans le conservatoire, et insiste sur l'importance de la création contemporaine, et des patrimoines d'une façon générale.
- Vous avez entendu ce matin qu'en 2007, on a donné à ce terme de patrimoine un sens beaucoup plus large, et que la place de la création est fondamentale puisque dans les compétences d'un CRR, le département de composition est prévu non pas seulement en tant que regroupement de « *disciplines* » de composition, mais comme un élément central qui irrigue l'ensemble des disciplines, depuis l'initiation jusqu'à la fin du cursus.

On pourrait dire qu'au fil des schémas, on est passé d'un axe central fort instrumental à un axe composite qui comprend plusieurs départements forts - formation et culture musicale, pratiques collectives, création, - et qui place en périphérie les disciplines instrumentales.

Pour finir, **l'évaluation continue**, est un des points qui a soulevé la plus forte polémique. Évidemment, nous sommes dans des disciplines où ce qui nous est demandé, c'est de « *jouer* », pas dans le sens « *jouer mieux qu'hier* », mais c'est jouer comme on a envie d'entendre jouer quand on est dans une salle de concert, ou comme on sait que l'élève jouera quand il aura franchi toutes les étapes, tous les labyrinthes des formations techniques nécessaires à pouvoir enfin espérer un jour atteindre à un minimum d'exigence artistique, si ce n'est à la perfection, puisque, comme chacun sait, elle n'est

pas de ce monde. L'élève, jusqu'ici, se trouvait donc en arrivant au conservatoire devant un énorme chemin à l'issue duquel il pouvait espérer pouvoir peut-être un jour atteindre à « l'art ». La notion fondamentale qui est posée aujourd'hui, c'est qu'à partir du moment où l'élève fait ses premiers pas dans l'école de musique, c'est déjà un acteur artistique, c'est déjà un artiste en action. Je pense que c'est cette notion qui, en creux, dirige, ou conditionne, ou provoque l'ensemble du processus.

- En 1984, on parle de « formation très diversifiée », mais on maintient quand même les examens fixés au sein de chaque département, en rappelant qu'en cours d'année, il faut une forme différenciée d'examen, audition en présence du directeur et d'une « personne invitée ». Il est difficile de penser d'un coup les choses de façon différente.
- Je vais ici juste évoquer, et ce sera la seule fois, le texte préparatoire au schéma de 1992, qui a circulé en 1991, puisqu'on y parle de façon plus directe de l'objectif de l'examen, qui n'est pas de « classer », mais d' « orienter » l'élève vers un parcours qui lui soit plus adapté, et où l'échec est considéré comme devant être exceptionnel. Dans une culture de l'exigence professionnelle où l'examen de passage régit l'accès à chaque niveau, impliquant de fait l'acceptation de l'échec, dire cela c'est bousculer les mentalités de ceux qui visaient, par cette sélection et sans que ce soit réellement explicite, à progressivement diriger vers les cycles supérieurs uniquement ceux qui montrent les meilleures aptitudes au regard de ces exigences professionnelles. Dans ce projet, il est explicitement dit que les critères et les grilles d'évaluation seront communiqués aux jurys, notion qui subsiste en creux dans le texte final de 1992.
- Ce qui est dit en 1992, c'est qu'il faut substituer l'organisation par cycles aux degrés annuels. Puisqu'on parle de formation globale, l'évaluation doit être globale. Cette notion, il faut bien le dire, est souvent battue en brèche. La fonction est de « situer l'élève », de « permettre l'organisation de son travail », les enseignants définissent les contenus d'enseignement, les critères et modalités d'évaluation, et l'on parle alors de « dossier de l'élève », qui va être rappelé en 1996, dossier de l'élève qui doit rassembler l'ensemble de ses travaux, et qui doit intervenir pour 50% dans l'évaluation de fin de cycle. C'est quelque chose, qui n'est toujours pas forcément pratiqué d'une façon générale. Ça signifie aussi qu'on arrête de penser la formation en termes d'échéances à une date fixe. Ça signifie que la capacité à s'approprier l'enseignement artistique, à faire sienne une pratique artistique, quelle que soit la finalité de son propre projet, cette disposition-là a sa place dans l'école de musique, alors que passer par l'évaluation « examen » exclue totalement cette possibilité. Le contrôle continu ne consiste pas à dire « vous n'êtes pas bon, mais pour ne pas vous faire de peine, on va vous faire passer », car il est évident que si on définit clairement les enjeux, les objectifs, les critères, l'élève qui ne répond pas à ces critères, ne franchira pas cette étape. Il appartient alors à l'équipe d'en analyser les raisons et d'accompagner l'élève dans la suite de son parcours. Il s'agit d'une analyse globale de la situation, au départ des objectifs que l'élève a posés en partenariat avec son professeur, puisqu'on incite le professeur à avoir un dialogue permanent avec l'élève. C'est cette notion d'évaluation globale et, on en parle à nouveau en 1996, de « réorientation », à l'intérieur du conservatoire, si l'élève ne satisfait pas à l'ensemble de l'évaluation, en contrôle continu et en fin de cycle, ou réorientation hors de l'établissement, ce qui ne veut pas dire le « renvoyer », mais peut-être l'accompagner vers une pratique qui correspondrait mieux à son projet. Ça n'est pas dit explicitement comme ça, mais ça correspond bien à l'idée d'accompagnement, qui a été totalement développée dans le schéma 2007.
- En 1996 on précise qu'il faut tenir compte véritablement des vitesses d'acquisition, et des rythmes d'évolution propres à chaque individu. C'est encore un point qui renforce l'idée que l'élève est au centre de la formation. On développe à nouveau la notion de « dossier de l'élève ». Pour les fins de cycle, on voit pour la première fois la possibilité de délivrer des DEM en réseau. L'épreuve peut se faire en public et en petite formation, avec la possibilité de se présenter sous une forme qui est l'expression d'un choix personnel.

Pour finir, je ne parlerai pas de l'ouverture des établissements car vous la vivez chaque jour, je rappellerai simplement que, nouveauté du schéma 2007, en 1^{er} cycle, on définit des objectifs, et on précise bien que ces objectifs correspondent à l'élève qui entre à l'école de musique, donc entre 7 et 10 ans, mais que pour les élèves adultes ou des adolescents qui ont un projet plus défini, là aussi, il convient de trouver des réponses adaptées, en fonction du projet d'établissement. Cette notion d'adaptation des cycles est une des idées fondamentales que ce schéma 2007 peut nous apporter, c'est qu'il appartient à chaque établissement de conserver une liberté de création, car si on parle de création dans la formation, l'établissement lui-même peut être créateur de son propre devenir.

Merci.

Intervention de Michel Rotterdam

Après avoir entendu la voix de l'inspection, puis celle des spécialistes des « hautes sphères » musicales, bienvenu dans « l'administration régionale ».

La loi de 2004 nous dit que « les Régions organisent et financent le Cycle d'enseignement professionnel initial ». Puisqu'à priori les Régions n'étaient jusqu'à présent pas ou peu impliquées dans ce qui touchait à l'enseignement musical, elles se sont dans un premier temps penchées sur le « organisent et financent... ». Comme les Régions sont de grandes administrations, elles se sont d'abord préoccupé de « et financent », et c'est là que les problèmes commencent.

Auparavant, on avait des « 3^{ème} cycles spécialisés » en musique, des « secondaires A » en danse, et plus récemment, des « cycles d'orientation professionnelle » en théâtre, le tout financé par les villes. L'État subventionnait les CNR et les ENMDAD, en fonctionnement, sans fléchage. Il peut être intéressant pour bien comprendre, de s'arrêter un peu sur l'histoire de cette subvention. A Grenoble, par exemple, en 1974, cette subvention correspondait au salaire du directeur, ainsi que huit mi-temps d'enseignants sur certaines disciplines très précises, et huit autres mi-temps dans le cadre de la mise en place du baccalauréat F 11. Ensuite cette subvention est restée stable, puis a augmenté en fonction d'un dispositif mis en place par l'État, le « Fip », le « fond d'intervention pédagogique » qui permettait à l'État d'impulser par un effet de levier la création d'enseignements dans certains champs disciplinaires innovants, en participant à hauteur de 50 % du poste créé, en subventions pérennes (à l'exception des musiciens intervenants, subvention dégressive sur trois ans). Ce dispositif s'est un peu dilué et la subvention est de nouveau restée stable, en francs puis euros constants, et bien sûr, les charges des conservatoires augmentant, cette subvention a en fait baissé. Ensuite, au gré des Régions, les Drac, représentants de l'État en région, avaient capacité à soutenir telle ou telle initiative, ce qui a permis à ces subventions d'augmenter à la marge, et en tout cas de limiter les baisses éventuelles.

Cet historique nous montre que cette subvention n'a jamais été conçue pour financer les troisièmes cycles spécialisés, c'était une chose complètement différente.

Aujourd'hui, cette loi de 2004, qu'on appelle « l'acte II » de la décentralisation, dit que l'État transfère aux Régions et aux Départements les concours financiers qu'il accordait aux communes pour le fonctionnement de leurs conservatoires, selon une clé de répartition qu'il appartient à chaque Drac d'établir, région par région. La proportion accordée aux Régions et aux Départements est donc variable suivant les Régions. Il peut aussi y avoir des différences entre les Départements d'une même Région. En Rhône-Alpes, l'État donnait aux 11 conservatoires concernés, environ 2,5 millions d'euros par an et la DRAC a proposé d'en attribuer 60% à la Région, soit environ 1,4 M€ et 40% répartis entre les 7 départements qui possèdent un CRD ou un CRR.

Afin de pouvoir évaluer le coût de cette nouvelle compétence, les Régions ont procédé à des états des lieux, en se référant à une approche méthodologique proposée par le ministère de la Culture à travers un *Memento*. Celui-ci préconise notamment de prendre comme base de calcul le nombre d'élèves actuellement en cycles spécialisés (ou

équivalents) en musique, danse et théâtre. En Rhône- Alpes, cela représente environ 850 élèves par an. En l'absence de données nationales sur le coût d'un élève, chaque région y est allée de son analyse prospective pour parvenir à des résultats hétérogènes mais convergeant vers une fourchette de 6 à 7000 euro par an et par élève. Sur cette base, cela représente pour la région Rhône-Alpes une dépense de l'ordre de 5 à 6 millions d'euros par an. Le déséquilibre entre ce montant et ce que l'État a prévu de transférer, proportionnellement identique dans les autres régions, fait que les Régions demandent la renégociation des termes de la loi. En réalité, il ne s'agit pas de dépenses nouvelles, mais de dépenses qui étaient auparavant à la charge des communes, ce qui a fait dire à la Direction générale de collectivités locales, qui dépend du ministère de l'Intérieur, qu'il s'agissait d'une « décentralisation du troisième type », dans la mesure où l'État transférait une compétence qu'il n'avait pas. C'est pourquoi, plutôt que de parler de « décentralisation », l'Etat évoque maintenant une « clarification » des compétences en admettant que les financements transférés ne correspondent pas aux nouvelles charges. Mais du point de vue des Régions, le problème reste : où trouver cet argent ? On a donc là un premier point de blocage.

Deuxième obstacle : est-ce que le Cepi c'est la même chose que le 3^e cycle spécialisé ? Je vais vous lire quatre définitions du Cepi relevées dans différents écrits du ministère de la Culture et datant tous de novembre / décembre 2007.

Première définition, issue d'une note de la Dmdts et de la Direction générale des collectivités locales, pour la Commission consultative d'évaluation des charges : « Il s'agit de permettre à une population d'élèves aux motivations rigoureusement identifiées, et montrant des aptitudes particulières, d'acquérir les connaissances et compétences d'un niveau suffisant pour prétendre à une poursuite d'études au niveau de l'enseignement supérieur, menant à un métier relevant de ces domaines ». Donc c'est clair, on vise l'excellence, et on vérifie la capacité à poursuivre dans l'enseignement supérieur dans les métiers ciblés.

Deuxième définition, issue d'un document réalisé par un groupe de travail technique piloté par la Dmdts et réunissant les associations de directeurs, et des techniciens des Régions : « En Cepi, la notion de dominante en musique et en danse peut être comme par le passé le lieu de l'excellence du résultat technique, mais elle est aussi le lieu plus simplement d'une performance de qualité. Ainsi coexisteront des élèves qui se destinent à des carrières exigeant le haut niveau du résultat, et des élèves qui envisagent des métiers où des compétences dans des domaines larges et ouverts sont requises. » Donc, excellence et grande liberté dans d'autres domaines.

Troisième définition, schéma d'orientation pédagogique 2007, page 4 : « Le cycle d'enseignement professionnel initial ne concerne quant à lui qu'une population numériquement limitée, se destinant à une pratique artistique de très haut niveau ».

Quatrième définition, schéma d'orientation pédagogique 2007, page 12 : « Ce diplôme (le Dnop) ouvre à ces titulaires la possibilité de suivre une formation professionnelle supérieure. Il devrait pouvoir être acquis tant par le futur interprète et / ou enseignant des conservatoires notamment, que par celui qui envisage l'enseignement artistique en collège, l'intervention à l'école élémentaire ou préélémentaire, ou d'autres métiers de la musique, métiers administratifs ou techniques ».

Les fonctionnaires techniciens des Régions que nous sommes restent un peu perplexes sur la définition de ces Cepi. En consultant alors les annexes réglementaires parues dans le numéro spécial n°2 du Bulletin Officiel du ministère de la culture, on s'aperçoit que des référentiels de compétences sont proposés en danse, en théâtre, mais pas en musique.

Ces contradictions flagrantes illustrent en fait un débat qui anime la profession, et qui vraisemblablement est aussi un débat interne au sein de la DMDTS, avec des conceptions

qui s'opposent, et qui parfois ont du mal à se synthétiser dans une doctrine claire. Quoi qu'il en soit, ce débat a une portée qui n'est pas qu'anecdotique, il est également politique, au sens d'une « politique de la formation ».

En effet, le Cepi mène à un diplôme, le Dnop, de niveau 4 ou assimilé, qui, comme le baccalauréat marque la fin de la formation initiale. La question est : doit-on situer le Cepi sur une entrée potentielle dans les cycles d'enseignement supérieur ? c'est-à-dire ne doit-on accepter en Cepi que des élèves dont on aurait vérifié la capacité de poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ? Ça nous pose alors deux types de questions, politique et pédagogique :

- 1) Question pédagogique : Est-on capable de mesurer à l'entrée en Cepi, à coup sûr, qu'un élève aura la capacité à poursuivre en enseignement supérieur ? En d'autres termes : ne se joue-t-il donc rien dans le Cepi en matière de confirmation ou d'infirmité d'une orientation professionnelle ? On sait par expérience, que certains collègues directeurs ont pu constater que parfois il s'est joué quelque chose dans ce cycle, sur une orientation qui n'allait pas de soi auparavant et qui tout d'un coup se noue, ou à l'inverse, une orientation qui semblait évidente, et qui, parce que l'orientation est un phénomène complexe, finalement ne se joue pas.
- 2) Le problème politique, on le verrait peut-être mieux en le transposant à d'autres filières de formation : devrait-on faire des quotas, par filière de bac par exemple, au regard de la capacité des élèves à poursuivre dans l'enseignement supérieur ? Devrait-on n'accepter en Deug que des élèves mastérisables ? Devrait-on n'accepter en Master que des élèves pouvant suivre une thèse de doctorat ?... Ça correspond à une conception politique, c'est un vrai débat, entre une vision qui dit « ne faisons pas miroiter des choses impossibles aux élèves qui vont y consacrer un énorme investissement, alors que derrière on ne leur offre rien », et une autre conception qui dit « déconnectons les enjeux de la formation d'une rentabilité directe en matière d'emploi, la formation est du ressort de la trajectoire individuelle de l'élève, et c'est ce qui se joue dans la formation qui, à chaque fois, va déterminer la poursuite des études ou une réorientation ».

Quoi qu'il en soit, pour les Régions qui ne sont pas spécialistes de ces enjeux artistiques, et qui ont à faire face à un débat qui anime les milieux de la musique, de la danse et du théâtre à des degrés différents, la situation est peu lisible.

Actuellement, les Régions, via l'association des Régions de France, disent « on n'a pas les financements, les référentiels ne sont pas clairs, on n'est pas prêts à y aller dans ces conditions-là », même si c'est une compétence qui les intéresse, car il y a des choses intéressantes à faire et que la Région est sans doute le bon niveau pour s'en occuper. ». On est donc dans une phase de bras de fer, qui n'est pas neutre politiquement ; mais malgré tout, les choses avancent.

En ce qui concerne la Région Rhône- Alpes, dans la mesure où nous n'avons pas signé la convention de transfert de crédits, les Cepi ne sont officiellement pas ouverts ; il n'est donc pas question pour l'instant de passer un Dnop en Rhône- Alpes.

À ce jour, la Région Rhône- Alpes a, comme la plupart des Régions, réalisé un état des lieux, pour essayer de voir ce qui existait, quelles étaient les pratiques dans les conservatoires classés, combien d'élèves étaient concernés, et la distance qui sépare l'offre pédagogique dans ces conservatoires des textes réglementaires du Cepi et du Dnop. On s'est aperçu que dans certains conservatoires, l'écart est relativement minime, alors que pour d'autres, il est colossal. Comblé cet écart impliquerait alors d'importantes dépenses supplémentaires.

Ensuite, les élus régionaux ont estimé que l'engagement de la Région devait avoir du sens. Il ne s'agit pas d'être un simple guichet qui permette simplement à la commune de limiter son effort, mais dans le respect des textes réglementaires, d'affirmer une dimension politique régionale. Le Conseil régional a donc adopté en mars 2007 un texte d'orientation, qui énonce les points sur lesquels notre collectivité souhaite porter une attention particulière :

1. Structurer l'offre de formation à l'échelle régionale en veillant à :
 - a. La mise en réseau des établissements, notamment en réseaux de proximité
 - b. Mener une réflexion sur la cohérence des politiques tarifaires. Les différences de tarifs, parfois conséquentes, peuvent pour l'utilisateur poser un problème d'inégalité d'accès à un diplôme national. La Région peut jouer un rôle de médiation ; non pas pour parvenir à un tarif unique, mais pour tenter d'élaborer une approche commune et de réduire ainsi les écarts. On retrouve bien sûr là encore des enjeux éminemment politiques : par exemple, une tarification au quotient familial doit-elle être systématiquement appliquée ? Est-ce qu'il doit y avoir des discriminations d'ordre géographique, comme dans la plupart des établissements (c'est-à-dire un tarif commune et hors commune)...?
 - c. Mener une réflexion pour une meilleure gouvernance des établissements, j'en ai parlé ce matin, c'est-à-dire avoir un lieu où l'on puisse échanger autour d'un projet d'établissement unique, avec la Commune, le Département, la Région, et l'État.
2. Améliorer les conditions d'accès à la formation pour les publics en veillant à :
 - a. La question de l'orientation : axe très fort que nous souhaitons développer. L'état des lieux a montré que l'orientation est l'un des points les plus faibles dans les conservatoires, en tout cas en Rhône- Alpes. Il n'y a pas de système professionnel de l'orientation pour les familles. Les outils dont disposent les familles aujourd'hui sont les suivants :
 - i. L'information donnée par l'enseignant de la dominante, information souvent parcellaire, parfois une vision qui date, rarement large et exhaustive.
 - ii. L'entourage familial. On évoquait ce matin Mozart, qui est l'exemple du musicien devenu musicien par la grâce de son père. En ce sens, on peut dire qu'il y a aujourd'hui beaucoup de petits Mozart dans nos conservatoires, et ça pose un problème de diversité des publics.
 - iii. La question de la relation à l'emploi. Certaines Régions, et à l'invitation de la Dmdts, seraient tentées de faire une adéquation entre le nombre de places en Cepi et la réalité de l'emploi. Ce n'est pas notre vision en Rhône- Alpes. D'abord parce que nous pensons que l'emploi dans le secteur artistique se crée par les artistes eux-mêmes, et que nous ne pouvons pas présupposer de ce que sera la nature de l'emploi artistique dans 10 ans. La deuxième raison est que ça nous semble dangereux, car anticiper la réalité de l'emploi reviendrait figer la création et l'expression artistique au risque du plus grand académisme. Si vous regardez la diversité des Cepi, dire combien de places on ouvre en guitare électrique, de combien de compositeurs aurons-nous besoin dans les 20 prochaines années, on voit bien les limites de l'exercice... En revanche, nous misons plutôt sur l'idée d'employabilité. On pense qu'il serait tout aussi irresponsable d'engager des formations sans tenir compte de l'emploi. L'employabilité, c'est la capacité de l'élève à être acteur et à s'adapter aux mutations des pratiques artistiques. Ça veut donc dire que dans sa formation, il doit avoir suffisamment de sollicitations pour lui permettre d'éveiller sa capacité à s'ouvrir, à « errer » entre différentes expériences, à créer, à être acteur de sa formation, et non pas à être prisonnier d'une formation préétablie pour lui.
 - iv. Enfin, nous pensons que l'orientation, c'est-à-dire la connaissance par l'élève et sa famille de l'environnement social, juridique, professionnel du métier d'artiste va participer à sa décision de s'orienter professionnellement ou non. Aujourd'hui, il semble que

l'orientation pour les jeunes soit encore de l'ordre du fantasme, du rêve, d'une projection idéalisée, et que faute d'outils pertinents sur la réalité de ces métiers dans leur diversité, on n'a rien qui vient réajuster cette vision fantasmée. Il y aura aussi une autorégulation par une meilleure connaissance de l'environnement professionnel.

- b. Garantir la continuité des parcours, on en a parlé ce matin, c'est-à-dire faire en sorte qu'un élève, quel que soit le lieu où il débute, puisse avoir un parcours qui l'accompagne jusqu'au Cepi s'il le souhaite, et dans les conditions d'adaptation dont j'ai parlé ce matin. En d'autres termes, faire en sorte que le Cepi ne soit pas réservé aux élèves qui ont démarré leur parcours dans l'établissement qui propose le Cepi.
 - c. Favoriser la diversité des publics. C'est l'idée de démocratisation, souvent restée à l'état de vœu pieu... Les conservatoires ont beaucoup œuvré à la démocratisation dans les cycles initiaux, l'éveil, ou à travers des actions périphériques à l'école, avec la création de Cham en Zep, l'ouverture d'ateliers vers des publics en situation de handicap, on voit un travail très important dans ces domaines. Mais en troisième cycle, l'étau social tend à se resserrer. Il semble que l'héritage sociologique et culturel de l'élève soit un déterminant fondamental de la réussite professionnelle. Autant les conservatoires sont compétents en matière de transmission de techniques, autant en matière de transmission d'une culture qui se revendiquerait d'être « indicible », ce que nombre d'enseignants ont longtemps masqué sous le nom de « don », renvoie, pour partie, à l'héritage culturel transmis par un certain nombre d'habitus sociaux, dont on va retrouver les effets au niveau de la professionnalisation. Par ailleurs, du côté du spectacle vivant, toutes les collectivités demandent à leurs structures d'œuvrer à la démocratisation de leurs publics, par la mise en place de services pédagogiques, de services de médiation, d'ouvertures d'ateliers, de partenariats, etc... Mais les artistes ne sont pas forcément formés à cela, et pas forcément motivés. Nous pensons donc qu'il faut également œuvrer à la démocratisation des cadres culturels, c'est-à-dire des professionnels de la culture et des professionnels de l'art, et que c'est parce qu'on aura une plus grande diversité sociologique au niveau professionnel qu'on réussira à être plus performant au niveau de la démocratisation de l'accès à la culture. C'est un pari, et cela demande de l'expérimentation pédagogique, et des moyens, ça ne s'improvise pas, ça ne se décrète pas, ça demande des outils, et cela fait partie des projets que nous aimerions pouvoir soutenir.
3. Encourager l'évolution des projets d'établissements en veillant à diversifier l'offre culturelle et pédagogique. Ça renvoie aux questions d'orientation et d'employabilité, qui sont liées à une diversité d'offre. La culture est plurielle, les métissages sont divers, il faut donc opérer un rééquilibrage à l'échelle du territoire, en allant dans le sens du nouveau schéma d'orientation.
 4. Travailler à une évaluation qui soit cohérente à l'échelle de la Région. La partie la plus importante du Dnop est validée sous la forme du contrôle continu qui relève de la responsabilité de chaque établissement. Il y a un examen dans la discipline dominante, qui est national, c'est-à-dire organisé par la Région mais présidé par le ministère. Mais une part très importante du Dnop relève du contrôle continu. Il convient donc d'avoir une réflexion collective sur ce contrôle continu, non pas pour l'uniformiser, car il est bien du ressort de chaque établissement d'en déterminer les termes en fonction de son projet, mais pour faire en sorte qu'il y ait un échange autour de ces évaluations, et une validation collective de ces principes d'évaluation.
 5. Appréhender les projets d'établissements dans leur globalité, et notamment les questions de ce qui ne relève pas directement de l'enseignement. C'est en cela que, avec l'esprit de « spirale », j'en reviens à la question du financement. Quand je disais qu'on ne pouvait pas prendre en compte que les coûts pédagogiques

dans l'estimation du coût d'un élève. En effet, former des élèves en vue d'une orientation professionnelle exige un certain nombre de moyens spécifiques. Des moyens en matière de documentation par exemple, parothèques, discothèques, nouvelles technologies... Avoir un parc instrumental de grande qualité notamment les instruments rares, investissements lourds qui vont devenir obligatoires. Programme d'action culturelle, avec des master classes, en partenariat avec des secteurs de création, ...On pourrait décliner à l'infini ces missions qui sont importantes en 1^{er}, 2^e, et 3^e cycles, et qui sont obligatoires à l'échelle du Capi. Enfin, le Capi est un cursus individualisé, avec 750 heures de formation en musique, plus de 1000 heures en danse et en théâtre. Une telle approche du cursus demande une professionnalisation des équipes de scolarité, avec des outils ad hoc, pour être capable d'avoir un lien permanent avec l'élève, de travailler sur son projet, de suivre le déroulé de sa scolarité, des évaluations,... Il est évident qu'un conservatoire avec un directeur et une administration de trois personnes qui sont en charge de tout, c'est impossible. Donc le projet d'établissement doit intégrer l'ensemble des acteurs, et ne pas se préoccuper que des enseignements, au risque de n'apparaître que comme une simple officine de cours. Les équipes non-enseignantes font donc pleinement partie du projet d'établissement et doivent être prises en considération.

Voilà nos orientations telles qu'on souhaite les définir. Elles se heurteront sans doute à une question qui, je pense, reste le grand chantier pour les années à venir, celle du statut des enseignants. Dans la mesure où les missions se diversifient, c'est vrai pour les Capi, mais plus encore au regard du nouveau schéma d'orientation pédagogique. On voit que l'enseignant va devoir faire face à une diversité de situations pédagogiques qui tiennent du conseil, de l'orientation, du cours hebdomadaire, de l'atelier mensuel, du stage, du déplacement, de l'échange, de la mise en jeu, de sa propre mise en situation artistique, etc... Dans cette perspective, 16 heures ou 20 heures par semaine, ça ne coïncide pas, ça ne fonctionne pas. Par exemple, comment va-t-on mesurer les missions d'accueil et d'orientation des amateurs ? C'est quoi le temps qui est consacré à ça, comment on l'estime ? Comment calcule-t-on l'accompagnement d'un groupe qui est sur un besoin de 2 heures tous les 2 mois ? On voit bien les limites d'une vision un peu ancienne du temps de l'enseignant, et de celui de l'enseignement ».

En réalité, sur le terrain, on voit que les enseignants ont largement dépassé ça, pas tous, mais de plus en plus. Certains considèrent leur mission au projet, et d'ailleurs c'est le sens des nouveaux diplômés mis en place par le ministère de la Culture. On avait un CA de professeur de piano, on a aujourd'hui un CA de « professeur coordinateur » de musiques actuelles, un CA de « professeur coordinateur » de département théâtre, avec des fonctions de chef de projet, de coordinateur, etc... Évidemment, ça ne tient pas avec 16 heures par semaine de face à face pédagogique, et on va vite trouver des limites, car ceux qui s'investissent vraiment pourront finir par s'user si le système continue de permettre de s'en tenir à une « présence minimum » avec la même reconnaissance au bout. C'est pour ça que la question du statut sera à remettre l'ordre du jour.

Comme je l'ai dit au début, la Région pour l'instant reste un peu en retrait. Outre le vote de ses orientations, elle a tout de même lancé un certain nombre d'actions structurantes :

- L'état des lieux a montré que les musiques et danses traditionnelles étaient quasi absentes sur l'ensemble de la région dans l'enseignement artistique, sauf dans une école, Villeurbanne, qui explosait sous la concentration des demandes. Le chantier étant complexe, on a organisé un séminaire de deux jours qui nous a permis de mieux voir comment on pourrait structurer cet enseignement à l'échelle du territoire.
- L'action suivante va se dérouler très prochainement, le 9 février: il s'agit de l'organisation d'une journée d'information sur les métiers et les filières du spectacle vivant, avec des tables rondes, des informations en ligne, des foires aux questions,

en présence des organismes de formation, comme le Cefedem, le Cnsmd, le Cfmi... Une journée où les familles, pourront trouver des clés pour l'orientation de leurs enfants, à tout âge.

- Autre action lancée : une enquête sur le devenir des élèves sortis de Dem, Dec, Det. On a beaucoup de fantasmes sur cette question. Sont-ils tous devenus professionnels, ou bien seulement 10 %, 20 %, mais professionnels comment ? S'ils sont devenus ingénieurs, le Cepi a-t-il été déterminant ? Est-ce que ça a été un atout, ou simplement un « supplément d'âme » de bonne famille ? C'est une enquête qui sera pérenne et longitudinale et dont les données nous serviront d'outils de pilotage, de suivi. Aujourd'hui, cette information est principalement connue par le biais du professeur, qui informe en général son directeur de la réussite de ses élèves, ce qui permet d'avoir une bonne connaissance de... ceux qui ont réussi, au sens où certains peuvent l'entendre, d'ailleurs.
- Autre travail mené actuellement avec l'ensemble des directeurs : l'élaboration d'un « livret pédagogique » de l'élève en Cepi. Puisque les textes parlent de « contrat », de projet personnel, de suivi d'évaluation, etc, on s'est dit avec les directeurs qu'il serait utile d'avoir un outil commun, encore une fois qui respecte le projet de chaque établissement, l'exercice étant de ne pas uniformiser.
- Par ailleurs, nous avons lancé une série de réunions avec les coordinateurs par champs disciplinaires : danse, théâtre, instrument, chant, musiques actuelles, jazz, culture, etc... On essaie de mesurer d'une part l'écart qui demeure entre l'offre actuelle et les futurs Cepi, et de voir d'autre part les complémentarités possibles entre établissements proches. Il ne s'agit pas de tout faire partout, mais d'essayer de voir comment on peut équilibrer l'offre, faciliter la mobilité des enseignants, des élèves, voir une autre organisation du temps, avec peut-être des stages pendant les vacances... Ensuite on réunira les Directeurs des affaires culturelles des villes et des départements, parce que penser le Cepi isolé des premiers cycles n'aurait aucun sens, pour travailler ces complémentarités. Quand les départements identifient des conservatoires comme pôles ressources dans un domaine, autant faire en sorte que ce soit en même temps le lieu du Cepi de ce domaine. Il faut construire du lien, et de la cohérence.
- Nous allons aussi mettre en place une commission régionale, avec les Départements, les villes gestionnaires de 11 établissements, les directeurs, les représentants des partenaires sociaux, car on souhaite aussi que ces affaires ne soient pas gérées par les professionnels entre eux, mais en bénéficiant de l'apport des professionnels de la scène, des administrations culturelles, qui ont aussi leur regard par rapport à leurs attentes de formation, des usagers bien sûr, les parents d'élèves, auxquels on souhaite accorder une place importante.

Voilà donc les actions qui sont en cours, en attendant que la situation se décrispe, sur le plan politique... Par ailleurs, nous avons formé un groupe de travail des chargés de mission de chaque région, groupe assez intéressant, car nous sommes issus de trois milieux professionnels : des conservatoires, de l'administration culturelle, et de la formation professionnelle. Cela nous donne une bonne complémentarité, qui nous permet de nous « auto-former », d'échanger, de travailler, pas forcément dans le même sens, puisque nous avons des configurations, des échelles, des exécutifs politiques différents, mais en maintenant tout de même une cohérence nationale.

Merci.

DÉBAT

Michel Cukier :

Il est passionnant d'entendre parler de tous ces sujets que l'on connaît tous d'une façon plus ou moins parcellaire ; les intervenants nous en ont donné une vision approfondie. Mes remarques porteront sur quelques détails :

- Sur le plan des financements de l'État, il a été omis que celui-ci finance les écoles départementales, pour un certain nombre d'entre elles, et que ceci ne fait pas partie du transfert.
- Sur les montants qui ont été indiqués, il y a des fourchettes sur lesquelles nous avons beaucoup travaillé au ministère, car nous sommes obligés de « rendre des comptes », et de justifier les raisons des coûts, et pourquoi il y a autant de filières de formation. Il y a des filières qui sont en dessous des coûts qui vous ont été indiqués, et d'autres qui sont au-delà. Même dans le calcul des coûts, nous sommes obligés d'être plus précis que ce que la Région a proposé, c'est-à-dire que nous avons été amené à introduire une sorte d'échelle modératrice, modulable selon les situations locales et dans laquelle sont intégrées les recettes, dont on ne parle pas dans maints calculs des « coûts » et pour lesquelles il n'y a pas d'égalité. Le système de recettes est extrêmement différent, avec une couverture des coûts par les recettes allant de près de 50 % à quasiment rien dans certains cas, de l'ordre de 2 à 3 %.
- Enfin, je veux remercier Michel Rotterdam et Jacques Moreau, qui se sont un peu « amusés » pour mettre en évidence toute la complexité des individus qui réfléchissent pour essayer de finaliser un texte à un moment donné, et qui ce faisant ont mis en exergue ce que j'ai pu dire ce matin, merci donc !

(7. Les relations enseignement spécialisé - éducation nationale)

Chantal Chatain, professeur à l'école de musique de Vaulx-en-Velin :

Je voudrais revenir sur la relation avec l'Éducation nationale. Étant amené à beaucoup travailler avec l'éducation nationale, on se rend compte qu'il serait fondamental que les deux ministères se mettent d'accord. Les regards ne pourront pas changer sur le terrain si « en haut » il n'y a pas de lien véritable. On parlait tout à l'heure de l'orientation, et on se dit qu'orienter les élèves, c'est très bien, mais si l'Éducation nationale n'est pas au courant de tout ce qui existe comme métiers de la musique, elle ne pourra pas en faire part aux élèves, or c'est quand même eux les premiers concernés pour cette orientation, non pas que je me désengage de ce rôle-là, mais les familles, surtout dans des milieux défavorisés, se préoccupent plutôt des maths, du français, etc, et auraient sans doute besoin d'informations solides et claires sur les métiers artistiques. On attend beaucoup des relations qui pourraient se nouer en « hautes sphères ».

Philippe Cholat :

Effectivement, si on veut permettre, comme l'évoquait Michel Rotterdam, une orientation qui ne soit pas trop tardive par rapport aux vœux de l'élève, il est évident qu'elle devra pouvoir se faire aussi hors de l'école de musique, il y a donc manifestement bien des liens à renforcer.

Michel Cukier :

Sur la relation entre les deux ministères, nous avons un texte commun qui redéfinit depuis 2004 les Cham, classes à horaire aménagées, qui sort du concept ancien de ces Cham, avec sa logique très structurée, très cadrée, pour ouvrir au concept de « convention sur projet », validée par l'Éducation nationale via ses corps d'Inspection. C'est là qu'il peut y avoir des différences d'approches, qui nécessitent un débat incessant par rapport aux logiques des uns et des autres, que vous avez citées pour l'une d'entre elles : qu'est-ce qui est prioritaire dans la formation ? Il est vrai que les familles subissent une sorte de pression forte sur la question de l'avenir des enfants, du contexte social, financier, culturel dans lequel elles évoluent. Quant à la question de l'orientation, le fait est qu'il est précisé, dans le schéma 2007, que l'enseignant, dans son emploi du temps, a des missions sur cette dimension-là, et non seulement l'enseignant, mais l'équipe de direction, les élus, les parents et les familles. Ne pas parler de l'orientation reviendrait à perpétuer le mécanisme de « transmission familiale privilégiée » des vocations (appartenance à « la » profession, milieu socioculturel protégé ...). Aujourd'hui il n'est pas souhaitable de maintenir et de faire perdurer ce type d'économie. Il est vrai que

pour soutenir l'égalité des chances, cela nécessite des professeurs investis, qui vivent le projet pédagogique et d'établissement jusqu'au bout de sa logique ; cela peut poser beaucoup de problèmes, par rapport à sa propre formation d'ainsi gérer cette question de l'orientation. C'est sans doute une des priorités à donner dans les plans de formation continue actuels. Autres thématiques possibles : comment travaille-t-on avec un référentiel ? L'organisation du temps de l'enfant, du temps du professeur, du temps de la structure. Je pense que la conception actuelle du temps des établissements est un frein, et c'est en partie lié aux statuts, je suis d'accord. Ce temps a été organisé sur 33 semaines pour les uns, 34 voire 35 semaines pour les autres, avec des visions diverses certes mais rythmant régulièrement l'année ou du semestre. Cette vision répétitive est inexacte, et déstabilise le concept de cycle. Si l'on veut vraiment avoir une vision en cycles, il faut pouvoir dépasser l'unique contexte « semaine et heure hebdomadaire de cours ». Il y a des pratiques collectives intégrées, des temps de création, des stages, des sessions, il faut aujourd'hui organiser l'emploi du temps autour de cette diversité de situations pédagogiques. Certains conservatoires font depuis un certain temps des semaines banalisées, où l'on rompt le rythme régulier du fonctionnement de l'école pour des activités centrées sur un projet particulier, mettant « de côté » le travail, pourtant bien sécurisant, des habituelles « études », mettant ainsi apparemment « en danger » les élèves, et les professeurs dans leurs rituels. Mais les équipes pédagogiques doivent accepter le danger, et savoir qu'enseigner, ce n'est jamais la sécurité.

(8. Les parcours personnalisés)

Thierry Perroux :

Pourrions-nous avoir des précisions sur l'idée de « parcours personnalisé », qui semble très intéressante, qui apparaît à partir du 2^e cycle. Comment cela s'inscrit dans le conservatoire, sous quelles formes, comment ça se suit, comment ça s'évalue, avec la notion aussi d' « évaluation globale », ce qui paraît être logique, mais comment tout cela se coordonne, dans un parcours d'élève, de la petite enfance à la fin de cycle ?

Michel Cukier :

C'est une notion très importante, elle préexistait. Le premier schéma directeur était tout de même issu de l'observation d'un certain nombre d'expériences sur le terrain, qui avaient mis en évidence que l'on pouvait avoir d'autres stratégies pédagogiques que celles conventionnelles. De la même manière, les « parcours personnalisés » ont été expérimentés, y compris par des personnes qui sont dans cette salle. Si l'on en parle, et si on peut l'écrire dans un texte, c'est que l'on a constaté que c'était possible par la démonstration du terrain. Si l'on s'était aperçu que c'était trop complexe, trop lourd, trop inadéquat, on ne l'aurait pas inscrit. Il a fallu donner des cadres ; en conséquence il a été proposé que les parcours personnalisés commencent à partir du second cycle. Mais si vous regardez attentivement les textes, comme Michel Rotterdam, vous verrez que des « grains de sel » ont été glissés, pour dire, par exemple, que si vous avez un adolescent qui se présente, vous n'allez pas lui répondre avec la même organisation de cours, la même pédagogie qu'à un enfant de 7 ans : donc son cycle en vaudra peut-être deux au regard de celui d'un enfant très jeune. Pour construire la filière voix, il a été indiqué dans la fiche correspondante, que le chanteur peut être : chanteur lyrique, chanteur « musiques actuelles », enfant suivant les cours dans le cadre d'une maîtrise ; mais aussi, la « filière » pourra commencer par la fréquentation d'un chœur, qui pourra déboucher sur l'inscription à un ensemble vocal, lequel va envisager des productions, et qui deviendra peut-être professionnel un jour ou l'autre, sans être passé par le cursus « chant » habituel évoqué tout à l'heure. On voit là qu'il y a déjà des situations de cursus personnalisés parce que c'est la réalité de l'observation.

Il y a aussi des cursus « non troublants », habituels, où toutes les conditions sont réunies pour un parcours que certains ont dénommé « complet », ce qui inexact au regard des autres parcours ; l'expression qui peut être retenue en cas de « brevet » est par exemple « cursus diplômant ». De toute manière, l'équipe pédagogique adaptera le cursus au

projet de l'élève ; il pourra être personnalisé dès le début, en fonction de la réalité du contexte et des compétences réunies.

À partir du second cycle, le SOP 2008 « affiche » le fait qu'il est possible de sortir de la logique de tronc commun après le 1^{er} cycle ; on s'inscrit dans des formations sur « option » dans des cursus diplômants ou non diplômants, certifiants ou non certifiants. Ce principe est renforcé au niveau du cycle 3, où il s'agit véritablement d'une capitalisation d'unités d'enseignement et de situations pédagogiques ou artistiques ; le « bilan » de fin de formation établit que les objectifs ont été atteints ou non. On entre dans une logique qui d'un côté finalise un projet personnel, et qui d'un autre côté se finalise à travers l'obtention d'un diplôme qui peut aller jusqu'au Dnop. Comment gère-t-on cette question de la personnalisation ? Depuis longtemps déjà, le concept de « dossier de l'élève » a été défendu, notamment dans les conservatoires de l'Arc alpin. Dans beaucoup de conservatoires il n'y a pas ce dossier de l'élève, le suivi par le dossier est encore en construction. Un élément pratique devrait accélérer ce mouvement, c'est le développement de l'informatique. En effet beaucoup des réticences existantes sont liées à la lourdeur de l'utilisation des supports papiers, et aux surcharges administratives qui en découlent. Les dossiers peuvent atteindre un poids et une épaisseur qui peuvent devenir difficiles à gérer avec le personnel existant. L'informatique, qui mémorise et qui permet de stocker, classer des informations, va simplifier la vie des équipes pédagogiques pour la constitution et le suivi des dossiers.

Autre chose, Michel Rotterdam a développé tout à l'heure la dimension de l'évaluation continue. Cette évaluation continue, pour avoir un réel sens, et c'est indiqué dans le schéma, doit multiplier les formules d'observation. Il faut en finir avec les formules uniques, par exemple l'audition-contrôle, d'autant qu'on peut trouver quelque chose de gênant sur le plan de la sémantique dans « audition-contrôle »... En effet, la distinction entre l'examen et l'audition est difficile à faire pour l'élève, et le rapport au public risque fort d'être pollué par la peur de la « fausse note », en tout cas pour les classiques... Donc le concept de contrôle continu doit être beaucoup réfléchi, travaillé, accompagné, et associé à des objectifs.

La troisième dimension est liée au concept de « contrat ». Il y a eu hésitation sur le terme, car « contrat » évoque l'idée de « professionnel », implique une responsabilité qui peut être difficile pour l'élève. Je pense que la notion est très importante à l'entrée en Cepi, avec la notion d'engagement mutuel, importante à ce moment-là. Avec les adultes aussi, on peut légitimement avancer ce principe de contrat. Je pense que dans le cas de certaines pratiques collectives, puisqu'il est possible d'avoir des cursus basés sur les pratiques collectives, on peut se donner un contrat de réalisation sur une période donnée.

Dernière chose, importante, c'est que pour réaliser un tel projet d'ensemble cohérent, il faut une équipe pédagogique qui se concerte. Cela ne peut pas être le seul contrat de « l'élève » avec « son » professeur. D'abord parce que dans le cas d'un face à face pédagogique unique, le contrat est inutile. En revanche, si l'on veut vraiment construire par la cohérence, entre la FM, la formation instrumentale, les pratiques collectives, auxquels s'ajoutent les nécessités de matériel technique de mémorisation des commentaires, l'équipe pédagogique est indispensable, et le conseil de classe est un des outils pour pouvoir communiquer.

Michel Rotterdam :

Cette perspective risque de poser deux types de problèmes :

1. Quand on parle de l'informatique, il faut d'abord un bon logiciel, et puis il faut des équipes non-enseignantes suffisantes en quantité et en qualité, ce qui n'est généralement pas le cas actuellement, et adaptée, formée à ces fonctions qu'on a trop négligées.

2. Sur la notion de conseil de classe, on peut se dire qu'il est insensé de considérer comme une innovation exceptionnelle le fait que les enseignants qui oeuvrent ensemble autour d'un même élève pour une formation globale se concertent deux ou trois fois par an autour de leurs élèves communs. Bien sûr cette concertation demande une organisation du temps et sans doute une planification sur l'année. Mais là où ça risque de buter, c'est qu'autant dans les grosses structures, c'est facilement concevable, même si c'est complexe à organiser, dans la mesure où on n'est pas comme au collège dans des configurations de « classes », mais dans une multiplication de cas particuliers différents. Autant pour les enseignants étant dans des petites écoles, donc souvent sur plusieurs écoles, avec des organisations différentes, ça peut être réellement difficile. Mais c'est là que les schémas départementaux, dans la structuration de l'offre qu'ils ont vocation à rationaliser, doivent prendre en compte cette dimension qui est fondamentale. Ça va forcément conduire à des compromis, car si on veut proposer un enseignement au plus près des usagers, celui-ci risque d'être parcellaire ou pauvre ; on ne peut pas proposer l'ensemble des disciplines dans chaque village, sans risquer une perte de qualité globale. On sait aussi que si on privilégie exclusivement la qualité et la globalité d'un enseignement, ça peut être au détriment de l'élève qui n'a pas forcément la mobilité pour aller jusqu'au lieu de cet enseignement. C'est un questionnement qui agite tout le service public aujourd'hui, notamment le secteur hospitalier, et le débat parfois virulent autour du choix entre des hôpitaux de proximité et des gros CHU plus éloignés sur le territoire. C'est aussi le problème des bibliothèques de proximité avec un fonds limité mais « au pied de chaque immeuble », ou au contraire des médiathèques centrales offrant une ouverture beaucoup plus large, mais éloignées de nombreuses populations...C'est là que doit intervenir le choix et l'intelligence politique. Quant à la question du temps, on ne peut pas ne pas faire de conseil de classe parce que les enseignants n'ont pas le temps. Ce ne serait pas responsable vis-à-vis des élèves.

(9. L'organisation et le rôle des équipes pédagogiques)

Thierry Perroux :

Face à ces nouvelles organisations, nouvelles nécessités de concertation, est-ce que la structuration par département ne serait pas dépassée, à l'heure de la transversalité et du développement de l'interdisciplinarité ? Ne vaudrait-il pas mieux réunir les enseignants autour d'élèves communs, plutôt que par familles instrumentales ?

Michel Rotterdam :

Je pense qu'il faut distinguer les différents types d'organisation des fonctions pour lesquelles elles ont été mises en place. Dans une grande structure, on a besoin de lieux intermédiaires de concertation et d'échange. Ça peut être par départements, et le département peut être problématique, par sa constitution même, puisqu'il peut être constitué par famille organologique, autour d'une esthétique commune qui est l'esthétique « occidentale savante », il y a les départements mono-disciplinaires, formation musicale, musiciens intervenants, parfois même piano, clavier..., il y a les départements esthétiques, avec pluralité de familles instrumentales et de disciplines : musiques actuelles, jazz, musiques traditionnelles, musique ancienne, il y a les départements « conseils de classe », où l'on retrouve tous les enseignements de l'élève, danse, théâtre.... Donc on a une multiplicité de départements, et il faut faire des choix, avec un conseil pédagogique, avec des coordonnateurs de départements, afin que l'information circule...

Ensuite on a la notion d'équipe pédagogique autour d'un élève, de conseil de classe, avec d'autres finalités, qui concernent l'orientation, le rapport au quotidien avec l'élève.

On peut aussi penser des « équipes projet », structurées autour d'une thématique, qui vont réunir des enseignants d'obédiences diverses.

Enfin, il y a la notion d'équipe « disciplinaire », qui ont à parler « cuisine », et c'est nécessaire, car ils ont des préoccupations extrêmement communes.

Il me semble que ce sont quatre niveaux de concertation qui n'ont pas les mêmes finalités. Le projet d'établissement, suivant sa typologie, ses ramifications avec les autres établissements, devra structurer cette organisation, l'inventer de telle sorte que ça ne prenne pas tout le temps par rapport au temps de l'enseignement. En même temps, il faut bien prendre en compte ces quatre niveaux. Il y a certainement à travailler sur la question du temps. Lorsque je dirigeais un conservatoire, j'ai le souvenir d'avoir organisé les conseils de classe en banalisant une semaine. Je l'ai fait par « lâcheté sociale ». Sans doute, d'un côté l'élève va ranger son instrument pendant deux semaines parce que c'est les vacances, et on va s'en plaindre, et d'un autre on lui supprime une semaine de cours pour faire notre travail d'évaluateur, alors que l'on aurait le temps, pendant les vacances, de faire ces conseils de classe. Petit à petit, il va falloir repenser ça, d'ici là il y aura un certain nombre d'étapes...

(10. Les dates de mise en place des Cepi)

Jean-Luc Brignet, Professeur à l'école de musique de Sassenage :

Les divers documents que nous avons eus indiquent que le Dnop va être délivré à partir de 2009. Quelles peuvent être les conséquences du blocage actuel de la Région ? Est-ce qu'il y a une date butoir pour la mise en place des Cepi ? En attendant comment fait-on ?

Michel Rotterdam :

La conseillère régionale à la culture à écrit aux maires des 11 villes concernées en expliquant la position de la Région, et en indiquant que plus l'offre pédagogique en 3e cycle spécialisé se rapprochera des Cepi, en étant des Cepi « en préfiguration », plus il sera facile de prononcer l'entrée en Cepi à titre rétroactif pour que les élèves puissent passer leur Dnop dès que possible. La loi précise que les Dnop « peuvent » être organisés à partir de 2009, mais on peut délivrer des Dem jusqu'en 2012, ce qui laisse ce laps de temps pour prévoir la transition.

Jean-Luc Brignet :

Comment pourra-t-on avoir l'information sur la journée du 9 février sur les métiers et les filières ?

Michel Rotterdam :

En fait c'est une première journée, avec l'idée de faire en alternance une journée en région lyonnaise, une année plutôt Arc alpin. Cette année, on va donc « essayer les plâtres », on ne sait pas trop quel sera l'accueil, la réaction, on craint plutôt d'avoir trop de monde, parce que ça fait assez « événement », alors que par la suite une habitude se prendra petit à petit et ça devrait se « banaliser » un peu. Ça va se dérouler au Conservatoire de Lyon, c'est l'Agence musique et danse Rhône- Alpes qui en est l'organisatrice, et qui va écrire à tous les conservatoires, le programme est en cours de finalisation. On a par ailleurs l'idée, avec toutes les réserves liées à la capacité de le faire ou pas, de financer un poste de personne ressource, qui serait spécialisée sur les questions d'orientation, qui aurait en charge de faire de la veille, sur toute l'évolution des pratiques, des métiers, des écoles, de recevoir les familles, par des permanences dans les différents conservatoires, de faire le lien avec les conseillers d'orientation des lycées... C'est pour nous une piste de travail, et ça va être un de nos axes prioritaires que de travailler sur cette question de l'orientation.

(11. Le temps de l'élève et le Cepi)

Jean-Paul Szostek :

Je voudrais revenir à la question du temps de l'enfant. Les emplois du temps scolaires étant toujours aussi chargés, ne va-t-il pas être de plus en plus difficile pour les élèves

de suivre les cursus prévus à l'avenir, et notamment le Cepi et les exigences nouvelles qu'il implique ?

Michel Cukier :

C'est une question récurrente. Nous sommes dans un système où tout ce qui relève de l'éducation artistique a été séparé de ce que l'on appelle l'enseignement spécialisé. À partir de cette séparation, on a effectivement créé des divisions arbitraires. La réponse à votre interrogation procède d'une prise de conscience collective, et nous ne sommes pas dans une période très favorable pour ce qui concerne les prises de conscience collectives... Vous parlez du temps de l'enfant, je pourrais vous parler du temps de l'adulte, je pourrais parler des décisions familiales, par exemple, de banaliser les week-end pour aller faire les courses, ou pour aller dans sa maison de campagne pour ceux qui en ont une, pour aller remplir les stations hôtelières pour ceux qui peuvent en avoir les moyens... Il s'est créé ainsi non pas du lien social, mais une sorte d'inégalité des consciences qui est liée à la capacité des uns et des autres à se persuader que le temps de l'enfant est vraiment prioritaire par rapport au temps de l'adulte. C'est assez inquiétant, et je ne vais pas vous rassurer sur cet aspect parce que je serais très démagogique. S'il n'y a pas un travail de fond, d'accompagnement, une vraie concertation là où à l'Éducation nationale il y a une écoute, c'est vrai que les enseignants musiciens peuvent être les victimes et se retrouver face à des enfants exténués à 17h30. Il nous faut, comme on l'a dit tout à l'heure, adapter au contexte réel les contenus pédagogiques formatifs, sinon le risque est celui du bourrage de crâne, inutile et inefficace...

Il existe un dispositif qui a été évoqué qui est l'orchestre à l'école. C'est une sorte de retour à un projet commun où il y a une pratique instrumentale qui n'est pas basée sur la répétition à la maison, ou qui peut l'être suivant les cas. Mais c'est à l'école que se situe la formation instrumentale, c'est un peu la situation des danseurs, qui ne peuvent s'entraîner qu'au studio, ce qui n'empêche pas de former des danseurs.

Michel Rotterdam :

La question portait aussi sur les Cepi, et il est vrai que certaines choses vont être problématiques, car je rappelle qu'on ne passera le Dnop qu'après avoir validé l'ensemble des modules complémentaires. Ce n'était pas forcément ce qui se pratiquait dans les conservatoires, puisque les élèves, en fonction de leur parcours scolaire, « construisaient » leur cycle spécialisé, en aménageant leur cursus, en passant les disciplines plus lourdes après la discipline instrumentale... Là, il faudra avoir mené son cycle dans un temps limité, qui est de 4 ans maximum et 750 heures de cours avant de passer l'épreuve terminale. On est sur des semaines de 7 à 8 heures de cours plus un travail individuel. Il est certain que ce volume de travail en plus d'études générales au lycée, parfois l'année du Bac, sera difficile à assumer.

La situation est beaucoup plus tendue pour les danseurs, pour qui il y aura 16 heures de cours par semaine au minimum, plus les stages. On voit difficilement comment mener un Cepi en danse hors d'un aménagement d'horaires au lycée. Pour la musique, c'est dans l'organisation de l'année qu'on peut envisager de trouver une solution. Néanmoins, je rappelle que les Régions ont une compétence en matière d'enseignement général, notamment en direction des lycées, ce qui établit des relations privilégiées. Dans les commissions régionales les rectorats seront bien sûr présents, on les a déjà rencontrés, pour engager la réflexion sur d'une part l'aménagement du temps scolaire et d'autre part la question de la carte scolaire, par exemple pour permettre aux élèves suivant un Cepi dans une ville où ils n'habitent pas, de pouvoir être inscrits au lycée de la même ville. Il y a ensuite la cartographie des Bac « TMD », musique – danse, qui doivent trouver leur place dans la cartographie des Cepi, et il y a aussi les options lourdes, musiques- danse-théâtre, pour les baccalauréats littéraires, avec un public qui parfois va suivre un Cepi. Donc on ne peut pas ne pas travailler avec l'Éducation nationale sur une vision un peu prospective et globale, sur la question des options, des filières, des aménagements scolaires et de la carte scolaire.

Roman Allaire, Conseil Général du Gard :

Pour aborder la question financière : au moment où se négocient les transferts de compétences et les transferts de financement, nous avons besoin d'une réelle transparence par rapport aux critères d'attribution. Pourrions-nous avoir une information claire sur ces critères ?

Michel Cukier :

Nous avons déjà évoqué la question de la subvention de l'État aux Enm et Cnr, je dois préciser ce que peu d'entre nous savent, à savoir qu'à une certaine période, qui s'est achevée en 1974, cela concernait aussi les écoles agréées de 1^e catégorie. La logique de financement ne s'est pas fondée sur des critères identifiables, et liés par exemple au nombre d'élèves, à un certain type de développement, à un nombre de disciplines enseignées... Marcel Landowski, 1^{er} Directeur de la musique et de la danse, avait évoqué un financement à hauteur de 25 % des dépenses de fonctionnement. Cette réalité historique nous montre qu'il n'y a jamais eu de critères communs.

La logique actuelle, au moment où des conventions sont signées entre les Départements, les Régions et l'État, pour que ces crédits de « subvention », et non pas des crédits qui étaient affectés pour une compétence « x », soient répartis entre les collectivités territoriales, est de définir une clé de répartition, suite à quoi l'État se « désengage » d'un financement direct, sauf dans le cas des écoles, comme je l'indiquais tout à l'heure, qui sont liées à un schéma départemental, et qui sont financées sur une autre logique qui est une logique d'aménagement du territoire.

La conclusion, c'est que la vision de financement lié à des compétences précises est fautive, ça n'a jamais existé comme cela.

Je voudrais rappeler en fin une dernière chose : c'est depuis la 1^{ère} loi de décentralisation que les Régions ont acquis la compétence de l'enseignement artistique et de la formation professionnelle. Simplement, comme il arrive souvent, les lois sont votées, mais ne sont pas accompagnées des arrêtés et décrets d'application qui en permettent la mise en œuvre.

Aujourd'hui nous avons, chance extraordinaire, décrets et arrêtés, on peut donc espérer qu'une solution sera trouvée.

Quant à l'échéance, le texte de la loi n'en fixe pas. Si tout va bien, le transfert des actuels crédits d'État aux Régions et aux Départements devrait être effectif pour le budget 2009.

Roman Allaire :

Nous sommes tout de même aujourd'hui un certain nombre de départements à se voir proposer des enveloppes par les Drac, et à se poser la question des clés de répartition, et de la possibilité d'en avoir connaissance en amont, pour avoir un minimum de recul et de capacité d'analyse si on veut pouvoir travailler en partenariat y compris avec le ministère de la Culture.

Michel Cukier :

La question que vous évoquez a été posée par la réunion de l'assemblée des Départements, qui ont souhaité qu'il y ait sur le territoire national un système unique. Pour engager le processus budgétaire, il fallait que les Régions et les Départements signent des conventions avec l'État ; cela était prévu comme corollaire à l'application de la Loi. À partir du moment où les Régions n'ont pas signé, le processus reste en suspens. Des négociations sont en cours et doivent se poursuivre, pour essayer d'obtenir une politique nationale commune. On ne peut pas garantir aujourd'hui que toutes les conventions seront signées d'ici 2009, et que tout sera mis en place, mais je confirme ce qui a été dit tout à l'heure, si les cursus de formation intègrent déjà le contenu du Cepi, dans les CRD et CRR, c'est faire non pas une anticipation, mais se mettre « dans l'ordre du temps ». Nous avons intérêt, pour les élèves en formation aujourd'hui, d'entrer dans

la logique de ce qui est apparu comme une évidence, c'est que l'on a besoin de ce type de cursus et de ce type de conceptions pour pouvoir engager une formation en adéquation avec les besoins, la demande, et les volontés.

CEFEDMRHONE-ALPES

<http://www.cefedem-rhonealpes.org>