

DU NATIONAL AU LOCAL

Ou comment les établissements de l'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et du théâtre s'approprient les volontés nationales ?

REMERCIEMENTS ET AVERTISSEMENT	p. 3
INTRODUCTION	p. 4
1. MISE EN REGARD DE DIFFERENTS ELEMENTS	p. 5
1.1. Choix méthodologiques	p. 5
1.1.1. <u>Démarche d'enquête</u>	p. 5
1.1.2. <u>L'entretien compréhensif</u>	p. 6
1.1.3. <u>Ma grille d'entretien</u>	p. 7
1.2. Sources documentaires	p. 8
1.2.1. <u>Schéma National d'Orientation Pédagogique et schémas précédents</u>	p. 8
1.2.2. <u>Textes législatifs</u>	p. 10
1.2.3. <u>Schémas départementaux de développement des enseignements artistiques</u>	p. 11
1.2.4. <u>Projets d'établissement et règlements des études</u>	p. 12
1.3. Les entretiens	p. 13
1.3.1. <u>Equipe de direction</u>	p. 13
1.3.2. <u>Les enseignants</u>	p. 14
2. PROBLEMATIQUES DEGAGEES	p. 15
2.1. L'Etat et les conservatoires : « je t'aime, moi non plus »	p. 15
2.1.1. <u>Aller-retours entre le terrain et le ministère</u>	p. 15
2.1.2. <u>L'Etat décide mais se désengage progressivement</u>	p. 15
2.1.3. <u>Rôle montant des collectivités locales</u>	p. 16
2.1.4. <u>Des directives récentes, en constante évolution</u>	p. 17
2.2. Bricolages	p. 18
2.2.1. <u>L'arrêté de 2006</u>	p. 18
2.2.2. <u>Dans les textes et dans les faits</u>	p. 19
2.2.3. <u>De la liberté dans la contrainte</u>	p. 20
2.3. Les parcours non diplômants	p. 20
2.3.1. <u>Un constat commun</u>	p. 20
2.3.2. <u>Et de l'intérieur, comment ça marche ?</u>	p. 21
2.3.3. <u>Y'en a marre de la FM !</u>	p. 22
2.4. Points de vue croisés	p. 21
2.4.1. <u>Une évolution à deux vitesses</u>	p. 23
2.4.2. <u>Au secours, y'a tout qui change !</u>	p. 24
2.4.3. <u>Nouvelles directions, nouvelles méthodes</u>	p. 25

3. SYNTHESSES ET PERSPECTIVES	p. 26
3.1. Une meilleure connaissance de l'environnement professionnel	p. 26
3.1.1. <u>Organisation interne des établissements</u>	p. 26
3.1.2. <u>Littérature professionnelle</u>	p. 26
3.1.3. <u>Mise en perspective</u>	p. 27
3.2. Une meilleure connaissance du terrain	p. 28
3.2.1. <u>Rapport entre les textes et le terrain : une logique à 2 vitesses</u>	p. 28
3.2.2. <u>Projet d'établissement : la partie émergée de l'iceberg</u>	p. 29
3.2.3. <u>Des prismes différents</u>	p. 30
3.3. L'émergence d'une conscience professionnelle	p. 31
3.3.1. <u>Une meilleure connaissance de mon métier</u>	p. 31
3.3.2. <u>D' « un » métier à « mon » métier</u>	p. 31
3.3.3. <u>Être en vigilance professionnelle</u>	p. 32
CONCLUSION	p. 33
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p. 34
ANNEXE N°1 : SCHEMA NATIONAL D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE - 2008 (extraits choisis)	p. 36
ANNEXE N°2 : SCHEMA DIRECTEUR - 1984 (extraits choisis)	p. 38
ANNEXE N°3 : SCHEMA DIRECTEUR - 1992 (extraits choisis)	p. 40
ANNEXE N°4 : SCHEMA D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE - 1996 (extraits choisis)	p. 42
ANNEXE N°5 : LOI N°2004-809 DU 13 AOÛT 2004 (extraits choisis)	p. 45
ANNEXE N°6 : ARRETE DU 15 DECEMBRE 2006 (extraits choisis)	p. 46
ANNEXE N°7-a : SCHEMAS DEPARTEMENTAUX DE DEVELOPPEMENT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES (extraits choisis) – ISERE	p. 48
ANNEXE N°7-b : SCHEMAS DEPARTEMENTAUX (extraits choisis) – DRÔME	p. 49
ANNEXE N°7-c : SCHEMAS DEPARTEMENTAUX (extraits choisis) – RHÔNE	p. 50
ANNEXE N°8 : CHARTE DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE SPECIALISE - 2001 (extraits choisis)	p. 52
ANNEXE N°9 : Claude, directeur de (C)	p. 53
ANNEXE N°10 : Alexandre, directeur de (A)	p. 54
ANNEXE N°11 : Bernard, travaillant à la direction de (B)	p. 56
ANNEXE N°12 : Catherine, professeur de piano à (C)	p. 58
ANNEXE N°13 : Cyril, professeur de trombone à (C)	p. 59
ANNEXE N°14 : Brigitte, professeur de piano à (B)	p. 61
ANNEXE N°15 : Antoine, professeur de chant à (A)	p. 63

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier toutes les personnes qui ont bien voulu participer à ce travail d'enquête. Directeurs, enseignants, ils m'ont tous donné de leur temps et je les en remercie.

Je remercie également vivement Karine pour sa collaboration régulière tout au long de mon travail. Elle m'a été d'une grande aide et m'a prodigué de précieux conseils.

J'en profite également pour remercier tous les formateurs du Cefedem qui nous ont suivis sur ces deux ans. Un long chemin a été parcouru jusque-là mais qui n'est, heureusement, que le début de la suite...

Enfin, je remercie mes parents car ils ne m'ont jamais découragée de me lancer professionnellement dans la musique, mais m'ont au contraire régulièrement soutenue. Et je remercie plus particulièrement mon père, sans l'aide de qui cette formation n'aurait pas été possible.

AVERTISSEMENT

Par égard pour les différentes personnes rencontrées lors de mon travail de mémoire, et afin de préserver leur anonymat, je ne nommerai volontairement pas les structures auxquelles je me suis attachée dans mon travail, ni ne mentionnerai les identités exactes de mes interlocuteurs. Leurs prénoms ont ainsi été modifiés.

Il faut attendre le XVIII^e siècle, et plus précisément 1795 et la création du conservatoire national de Paris pour que l'enseignement spécialisé de la musique devienne une préoccupation nationale, toutefois au départ tournée vers la formation de musiciens d'élite. Le rôle des premières succursales étant surtout de sélectionner les meilleurs éléments. Le XIX^e siècle connu, quant à lui, le développement des sociétés musicales et du mouvement orphéonique, en même temps que l'accroissement des cours particuliers et des maîtres de musique privés. Le véritable élan qui permit une démocratisation de l'enseignement artistique spécialisé est venu plus tard, à la fin des années 1960, sous l'égide de Marcel Landowski qui lancera un vaste plan d'aménagement musical du territoire, permettant alors la multiplication des structures d'enseignement.

Aujourd'hui, qu'en est-il ? La France possède 41 conservatoires à rayonnement régional (CRR), 109 conservatoires à rayonnement départemental (CRD) et 290 conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal (CRC/CRD)¹. La tâche que s'était assignée Landowski semble donc avoir porté ses fruits. Il existe ainsi une multitude d'établissements, mais, toujours, *une* volonté nationale, celle du Ministère de la Culture et de la communication qui, à travers des schémas nationaux, des décrets, des lois, fixe *sa* conception de l'enseignement artistique spécialisé. *Une* volonté nationale mais *des* réalités diverses. C'est la prise en compte de ces éléments qui m'a amenée à me poser la question suivante : comment, sur le terrain, sont prises en compte ces volontés ? Comment chaque conservatoire s'approprie-t-il ces différentes directives ? Pour résumer, comment se traduisent, à l'échelon local, les volontés nationales ?

C'est à ces différentes questions que j'ai voulu apporter un éclairage, grâce à un travail essentiellement d'enquête, ayant pour point de départ les textes que j'ai évoqués (schémas nationaux, décrets, lois...), ainsi que plusieurs entretiens avec des directions et des enseignants de trois structures de la région Rhône-Alpes. La première partie de mon travail présentera cette enquête, la méthodologie pour laquelle j'ai optée ainsi que les différents éléments sur lesquels je me suis appuyée. J'exposerai ensuite, dans un second temps, plusieurs problématiques issues de la confrontation de ces éléments, qui abordent différents aspects relatifs aux conservatoires et me semblent assez révélatrices de la situation actuelle. Enfin, je terminerai en proposant une sorte de synthèse, précisant ce que ce travail d'enquête m'a apporté concernant mon futur métier ainsi que les outils que j'en retire.

¹ Données Wikipédia

1. MISE EN REGARD DE DIFFERENTS ELEMENTS

1.1. Choix méthodologiques

1.1.1. La démarche d'enquête

Le choix de l'enquête comme démarche principale pour mon mémoire a émergé progressivement, dans la continuité du travail que j'avais entrepris pour un autre module, l'« Enquête dans la discipline », qui, comme son nom l'indique, fut principalement axé autour d'entretiens et d'observations. Cette manière de collecter des données m'a beaucoup intéressée et j'ai souhaité l'approfondir dans le cadre de mon mémoire. La raison principale étant que j'avais envie de travailler sur des éléments concrets, d'actualité, davantage que sur des écrits théoriques. D'être en prise directe avec le terrain et les personnalités qui y travaillent, même si chaque situation est à replacer dans un contexte singulier où s'entrecroisent évolution historique, emplacement géographique, environnement démographique. Ce travail m'a ainsi permis de rencontrer différents acteurs professionnels (direction, enseignants), de les interroger sur leur métier et de mettre ces données issues du vécu de chacun (« la France du bas ») en regard avec ce qui se passe « en haut », à l'échelon national.

Je reviendrai dans un premier temps sur les différentes formes de collectage de données. Pour collecter des données lors d'une enquête, il existe deux catégories de méthodes : les méthodes qualitatives et les méthodes quantitatives. Les premières cherchent davantage à spécifier la nature des phénomènes étudiés, là où les secondes ont plutôt pour vocation de mesurer ces phénomènes. Néanmoins, la frontière entre les deux n'étant pas toujours très nette, je vais déjà détailler les quatre grandes familles de méthodes de recueil de données. Il y a l'entretien, où l'enquêteur est en interaction avec son interlocuteur, le plus souvent en face-à-face. Autre méthode, le questionnaire, qui s'opère auprès d'un grand nombre de personnes, son but étant de valider une hypothèse à partir d'un grand nombre de réponses. Vient également l'analyse de données secondaires qui, elle, part de l'existant (documents écrits, sites web, bases de données, documents audio-visuels...). Et, pour finir, l'observation directe, où le chercheur se met en prise directe avec le système qu'il veut observer, il recueille les informations au moment où elles se font. Cela peut même aller jusqu'à une observation participante.²

Les deux méthodes que j'ai choisies sont : la collecte de données documentaires et l'entretien semi-directif. En ce qui concerne les documents pris en compte, j'ai décidé de m'attacher à ceux qui ont une influence directe sur le fonctionnement des conservatoires, c'est-à-dire les textes cadres, ceux émis par le Ministère de la Culture et de la Communication : schémas d'orientation et schémas-directeurs, textes de lois, arrêtés et, à un échelon de plus en plus local, schémas départementaux, projets d'établissement, règlements des études. Qui, sur le terrain, doit prendre en compte tous ces documents en même temps qu'ils doivent tenir compte d'une réalité locale, certains textes émanant d'ailleurs des établissements eux-mêmes, si ce n'est les équipes de direction des conservatoires et, à une autre échelle, les enseignants ? C'est pourquoi, pour pouvoir avoir leur point de vue sur ces éléments et les interroger sur leur métier, j'ai opté, en plus d'une recherche documentaire, pour l'entretien semi-directif. En ce sens, mon travail s'apparente davantage à une enquête qualitative qu'à une enquête quantitative.

² http://rb.ec-lille.fr/Cours_de_recueil_analyse_et_traitement_de_donnees.htm

1.1.2. L'entretien compréhensif

C'est ainsi que Jean-Claude Kaufmann, dans son ouvrage *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*³, nomme l'entretien semi-directif, tel qu'il l'a lui-même pratiqué dans plusieurs de ses travaux de recherches. Je me suis beaucoup appuyée sur ses remarques pour affiner mes réflexions, préciser ma méthodologie et mener mes entretiens.

Avant toute chose, il faut choisir son sujet, le délimiter afin de ne pas être confronté à un champ d'étude trop vaste où l'enquêteur pourrait davantage se perdre qu'avancer dans sa recherche. Viendront alors les premières hypothèses, qui évolueront ensuite tout au long du travail. En effet, « *formuler une hypothèse dès le départ permet de prendre une petite avance dans la compétition continue entre le chercheur qui veut dominer le matériau [...] et le matériau qui dans son processus d'accumulation tend sans cesse à l'engloutir*⁴. » Une étape importante, voire cruciale, réside ensuite dans l'élaboration de la grille sur lequel l'enquêteur basera ses entretiens. Celle-ci doit être réfléchie, stratégique. Il peut s'agir de questions précises ou de simples thèmes.

*« La suite de questions doit être logique (il est utile de les ranger par thèmes) et l'ensemble cohérent : le coq-à-l'âne et le pot-pourri doivent être systématiquement combattus. Pour une raison qui est rarement prise en compte : l'informateur gère son degré d'implication dans l'entretien, et celui-ci dépend en grande partie de la confiance qu'il fait à l'enquêteur. Des questions sans suite, ou des questions surprenantes non justifiées, lui donnent immédiatement une indication négative*⁵. *Ce qui l'incite d'autant plus à ne pas trop s'engager que les changements de thèmes ne lui en laissent pas le temps*⁶. »

Ainsi, conduire un entretien reste un exercice requérant beaucoup d'attention. L'enquêteur, en même temps qu'il sollicite son informateur autour de thèmes choisis, n'en demeure pas moins à l'affût de ses moindres avis, sentiments et analyses à partir desquels il va creuser certains points, rebondir sur un mot, amenant ainsi son interlocuteur à approfondir sa réflexion, ce qui peut, un temps, éloigner de la grille de départ mais également apporter des éclairages supplémentaires. C'est ce que Kaufmann appelle « *l'enquête dans l'enquête* ». Le ton adopté dans l'entretien doit être proche de celui d'une conversation, brisant ainsi la hiérarchie que l'on trouve dans le questionnaire, où l'enquêteur pose ses questions et l'informateur y répond. Dans l'entretien compréhensif, il s'agit de susciter l'échange et la spontanéité qui va avec. Mais attention, « *sans se laisser aller à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants*⁷. »

Dans cet échange, l'enquêteur doit également faire preuve d'empathie face à la personne qu'il interroge. Il se peut, en effet, que celle-ci émette des avis qui entrent en contradiction avec les siens. Néanmoins, il lui faudra à certains moments mettre ses opinions personnelles de côté pour pouvoir entrer dans le système de pensée de son informateur.

³ J.-C. Kaufmann, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2007, 2^e édition, 2008

⁴ Ibid., p. 35

⁵ Kaufmann fait ici référence à un ouvrage de F. Singly, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2^e édition, 2005

⁶ Kaufmann, 2008, p. 45

⁷ Ibid., p. 48

« Pour parvenir à s'introduire ainsi dans l'intimité affective et conceptuelle de son interlocuteur, l'enquêteur doit totalement oublier ses propres opinions et catégories de pensée. Ne penser qu'à une chose : il a un monde à découvrir, plein de richesses inconnues⁸. »

1.1.3. Ma grille d'entretien

Je n'ai pas abordé les entretiens avec les équipes de direction et les enseignants de la même façon, en particulier parce que ce que je désirais évoquer n'avait pas les mêmes enjeux pour les uns et les autres. Pour m'entretenir avec des directeurs, je me devais déjà, en amont, de connaître les éléments sur lesquels je voulais les interroger (textes cadres, projet d'établissement, avoir également quelques données sur l'évolution historique de leur structure). De plus, ces personnes n'ayant pas beaucoup de temps à me consacrer (les entretiens avec eux ont duré à peu près 1h), il était impératif d'aller droit au but. Mes grilles d'entretien ont donc résulté de la lecture des éléments mentionnés plus haut. Tout en restant spécifiques pour chaque interview, elles ont néanmoins abordé, sous forme de questions précises, des éléments communs relatifs aux différentes missions des conservatoires (organisation des cursus, l'évaluation, les partenariats avec le milieu scolaire, les pratiques collectives...) mais aussi la mise en regard de leur projet d'établissement avec ce qui se passe concrètement dans leur structure. Les échanges ont été, d'une certaine façon, professionnels et spécialistes. Certainement que si j'avais choisi de les interroger en m'appuyant sur une grille thématique, je n'aurais pas eu les mêmes résultats ; en même temps, j'aurais abordé moins de choses. J'ai donc, avec les directions, davantage privilégié la quantité d'informations échangées qu'approfondi leurs opinions personnelles, leur ressenti de la situation.

Pour les entretiens avec les enseignants, j'ai cette fois opté pour une grille thématique, parce qu'elle laisse aux interlocuteurs un espace plus grand pour aborder d'eux-mêmes des points plus personnels. Le plus difficile étant d'enclencher l'échange, mon premier thème a toujours été de partir d'eux, leur classe, les différentes activités qu'ils ont dans la structure. Venaient ensuite d'autres « bulles » thématiques, tels que les projets, leur pédagogie, le travail en équipe, l'évaluation. Certains thèmes étant adaptés, précisés ou rajoutés selon les spécificités de la structure et le profil de la personne interrogée. Il n'avait pas d'ordre précis pour ces différents thèmes. Si la personne les évoquait d'elle-même spontanément, je prenais alors la balle au bond et creusait avec elle autour des problématiques qui m'intéressaient. Dans le cas contraire, j'enclenchais un nouveau thème, même s'il n'avait pas de lien précis avec ce qui précédait. Le fait d'enregistrer les entretiens a parfois posé quelques problèmes. Quelques interlocuteurs, se sachant enregistrés, ont pratiqué sur eux une certaine auto-censure, faisant attention à ce qu'ils disaient, la manière dont ils le disaient, hésitant voire, même, évitant d'aborder des thèmes qui leur semblaient plus délicats. J'ai aussi senti, chez d'autres, le désir d'avoir des propos cohérents, bien formulés, intéressants, endossant en quelque sorte le rôle du bon élève. La dimension stratégique de l'entretien compréhensif se situe là, c'est-à-dire faire en sorte que l'interlocuteur se sente suffisamment en confiance pour accepter de livrer son expérience, sa réflexion, sans se sentir jugé.

⁸ Ibid., p. 52

1.2. Sources documentaires

Les documents que je vais présenter sont ceux sur lesquels je me suis appuyée pour mon travail. Les détails que j'apporte sur chacun visent à présenter le cadre, la littérature juridique et professionnelle que doivent prendre en compte les conservatoires, préciser en quelque sorte le contexte législatif dans lequel ils évoluent.

1.2.1. Schéma National d'Orientation Pédagogique et schémas précédents

Je l'ai mentionné dans l'introduction, c'est Marcel Landowski, directeur de la musique au Ministère des Affaires Culturelles de 1966 à 1974 qui a fait adopter, en 1969, un vaste plan devant permettre la création d'un grand nombre de structures musicales partout en France. Malheureusement trop ambitieux, ce plan permit néanmoins de donner une forte impulsion aux politiques culturelles qui suivirent. Ainsi entre 1980 et 1984, la gauche, alors au pouvoir, garde cette direction, faisant passer le nombre d'établissements classés de 123 à 210. En 1984 est d'ailleurs rédigé, par Maurice Fleuret, à la tête de la Direction de la Musique et de la Danse, le premier *Schéma-directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique*. Le Schéma actuel, sur lequel se basent les structures agréées par l'Etat, date de 2008 et marque, déjà par son titre, les évolutions qui ont vu le jour au cours des dernières décennies : *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'Enseignement Initial de la Musique*. Je précise que, pour mon travail, je me suis surtout intéressée aux documents ayant trait à l'enseignement de la musique, laissant de côté ceux qui concernaient plus spécifiquement la danse et l'art dramatique.

Voyons, dans les grandes lignes, ce qu'affirme le dernier *Schéma National d'Orientation Pédagogique*⁹. La première partie du document détaille ses enjeux spécifiques, dont je me permets de rappeler ici les grands titres :

- Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement
- Globaliser la formation
- Former à la direction d'ensembles
- Renforcer la place de la culture musicale
- Favoriser les démarches d'invention
- Renforcer les liens avec les établissements scolaires
- Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

L'organisation pédagogique, c'est-à-dire les cursus et l'évaluation, est précisée dans une deuxième partie. Au niveau des cursus, les grandes périodes dégagées sont : l'éveil, l'initiation, le 1^{er} cycle, le 2^e cycle (à l'issue duquel l'élève peut obtenir le Brevet de fin de 2^d cycle), le 3^e cycle de formation à la pratique en amateur (validé par le Certificat d'Etudes Musicales) et le CEPI, c'est-à-dire le Cycle d'Enseignement Professionnel Initial, qui se termine avec le DNOP, le Diplôme National d'Orientation Professionnelle. Notons que le schéma national présente aussi, à côté de ce cursus, une autre formation, la « Formation continuée ou complémentaire ».

⁹ Annexe n°1

En ce qui concerne l'évaluation, le *SNOP* insiste sur un élément important, le dossier de l'élève, qui fait partie intégrante de l'évaluation continue, en plus des examens de fin de cycle. De façon générale, l'évaluation repose, aux différents stades de la formation, sur ces trois piliers : l'évaluation continue, le dossier de l'élève et l'examen terminal. Plusieurs tableaux reprennent, à la fin du *SNOP*, l'organisation des différents cursus ainsi que l'évaluation (objectifs principaux de chaque cycle, contenu de l'enseignement, organisation du cursus, évaluation).

Certains concepts, qui nous semblent aujourd'hui comme acquis et allant de soi, ne sont finalement pas si vieux. Le premier *Schéma-directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique*¹⁰ (1984), que j'ai évoqué plus haut, marque déjà une évolution importante par rapport à ce qui pouvait se faire dans les années 1970 et le début des années 1980. Trois éléments apparaissent alors :

- Organisation des enseignements autour de la notion de département pédagogique ;
- Réorganisation de la progression des études pédagogiques en grands cycles d'études ;
- Nouvelles modalités d'examens et de contrôle, donnant une plus large place aux contrôles continus.

En effet, l'organisation en départements pédagogiques n'était jusque-là pas légion. Plusieurs types de départements sont distingués : les départements fondamentaux (voix, cordes, claviers, vents, danse qui n'était alors pas une discipline à part entière mais seulement un département), les inter-départements (culture musicale, pratiques collectives) et les départements optionnels (composition et direction, musique(s) ancienne(s), musique(s) traditionnelle(s), jazz et musique(s) dérivée(s), électro-acoustique). Concernant l'organisation des études, ce qui existait alors était des degrés annuels et non des cycles de plusieurs années. Comme l'affirme ce document : « *La notion de grands cycles d'études s'étendant sur plusieurs années doit se substituer à la notion de degrés annuels. En effet, il convient d'établir un découpage plus souple des cursus afin d'offrir aux élèves une progression mieux adaptée à leur propre rythme.*¹¹ » Le contrôle continu prendra alors tout son sens dans cette nouvelle organisation, prenant en compte les prestations, auditions auxquelles participera l'élève pendant la durée d'un cycle et qui seront consignées, on le mentionne déjà à l'époque, dans le dossier de l'élève. Objectif de ces différentes dispositions : « *imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève.*¹² »

Entre ce premier *Schéma directeur* de 1984 et le *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008, deux autres textes jalonnent l'évolution des différentes politiques autour de l'enseignement musical. En 1992 est élaboré le *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*¹³. Depuis plusieurs années, une vaste réflexion autour de la pédagogie est en marche, qui voit entre autre la création de centres de

¹⁰ Annexe n°2

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Annexe n°3

formation comme les Cefedem, de nombreuses publications de la part de l'IPMC (Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique)¹⁴. Dans ce *Schéma directeur* de 1992, on constate d'emblée que l'enseignement de la danse accède à un autre statut, devenant un cursus à part entière. Les axes principaux de ce document font suite au premier *Schéma*, reprenant l'organisation des études en grands cycles pluriannuels, rappelant également la nécessité du contrôle continu en parallèle aux examens ponctuels. Autre élément, il n'y a à l'époque pas encore de 3^e cycle. A l'issue du 2^e cycle, l'élève peut suivre deux cursus, soit celui menant au Certificat de fin d'études musicales, soit un autre, plus dense, menant au Diplôme d'études Musicales¹⁵.

C'est seulement 4 ans plus tard, en 1996, qu'a été publié, un nouveau document, le *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*¹⁶, qui comprend plusieurs évolutions notables avec le *Schéma-directeur* précédent, en premier lieu sa nouvelle appellation en *Schéma d'orientation*. Il s'agit moins d'imposer que d'orienter, d'insuffler des propositions. Les missions des établissements montrent également ces changements : la formation, bien sûr, mais aussi l'animation de la vie culturelle locale, le lien avec le milieu scolaire (et la préfiguration des futures CHAM), la diffusion et la création. L'organisation du cursus comprend dorénavant un 1^{er}, 2^d et 3^e cycle sanctionné par le CFEM et, pour les élèves qui désirent se professionnaliser, un 3^e cycle spécialisé que valide le DEM. En outre, chaque structure doit produire un règlement intérieur et, ce qui est nouveau, un règlement des études, approuvé par le Conseil d'établissement. Notons qu'on ne parle pas encore de Projet d'établissement.

1.2.2. Textes législatifs

Je me suis également intéressée, dans mon travail, à plusieurs textes législatifs qui ont amené de nombreux changements à l'échelon régional, départemental et local. Par exemple, la *loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales*¹⁷, qui s'inscrit dans la politique de décentralisation de l'Etat menée dans les années 2002-2004, et qui énumère les différentes compétences transférées par l'Etat aux collectivités locales. L'article 11 du chapitre III de cette loi prévoit ainsi la mise en place, par les régions, d'un plan régional de développement des formations professionnelles, incluant notamment le CEPI. Un peu plus loin, l'article 101 précise que les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique « relèvent de l'initiative et de la responsabilité des collectivités territoriales [qui] organisent et financent les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique de ces établissements. »¹⁸ Dans le cadre de la loi de 2004, les départements ont dorénavant la nécessité d'élaborer un *Schéma départemental de développement des enseignements artistiques*, afin d'améliorer l'offre de formation en particulier par une meilleure cohérence territoriale. L'organisation et le financement du CEPI est désormais

¹⁴ Telles que « *Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l'enseignement spécialisé (musique)* », ou encore la collection « *10 ans avec...* » (Répertoires instrumentaux).

¹⁵ Annexe n°3

¹⁶ Annexe n°4

¹⁷ Annexe n°5

¹⁸ Historiquement, cette loi fait suite à d'autres qui l'ont précédée (notamment en 1983 et 1986), qui stipulaient déjà que les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique relevaient de l'initiative et de la responsabilité des communes, des départements et des régions.

dévolu à la région. L'Etat, quant à lui, «*procède au classement des établissements en catégories correspondant à leurs missions et à leur rayonnement régional, départemental, intercommunal ou communal.*¹⁹ »

Les critères entrant en compte dans ce classement ont aussi fait l'objet d'un document officiel, il s'agit de l'**Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique**²⁰. Sont précisées les différentes obligations de ces établissements : établir un projet d'établissement, s'inscrire dans une organisation territoriale de l'enseignement artistique, fonctionner en réseau. Leurs missions définies dans cet arrêté sont les suivantes : des missions d'éducation fondées sur un enseignement artistique spécialisé, organisé en cursus ; des missions d'éducation artistique et culturelle privilégiant la collaboration avec les établissements d'enseignement scolaire ; des missions de développement des pratiques artistiques des amateurs.

Les articles 4, 5 et 6 de ce texte définissent également les critères auxquels doivent répondre les conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal, départemental et régional (nombre de spécialités, cycles devant être assurés, enseignements obligatoires, pratiques collectives, CHAM, qualifications des enseignants...)²¹.

1.2.3. Schémas départementaux de développement des enseignements artistiques

Dans mon travail de mise en relation des textes nationaux avec leur prise en compte sur le terrain, je me suis focalisée sur trois structures de la région Rhône-Alpes, qui s'inscrivent chacune dans un département différent, que sont l'Isère, la Drôme et le Rhône. Chacun a son histoire et les réflexions autour d'une meilleure cohérence territoriale de l'enseignement artistique spécialisé sont en général bien antérieures à la loi de 2004. L'Isère, par exemple, a adopté son premier schéma départemental en 1986, puis un second en 1998²². Le département de la Drôme adopte en 1997 son premier *Schéma Départemental pour le développement de l'enseignement musical* dont la mise en place est confiée à son ADDIM²³. Le Rhône, dans les années 1980, crée une Commission d'enseignement musical ainsi qu'un brevet départemental de musique, également placés sous l'égide de l'ADDIM. En 1996 il crée son Comité consultatif de musique²⁴. On voit que les années 1990 ont été riches en propositions, dans la continuité des réflexions de cette décennie.

Ces trois schémas départementaux ne sont pas construits exactement de la même façon, mais abordent tous les principaux objectifs du *Schéma d'orientation* de 1996 que je rappelle ici :

¹⁹ Annexe n°5

²⁰ Annexe n°6

²¹ Ibid.

²² Annexe n°7-a

²³ Annexe n°7-b

²⁴ Annexe n°7-c

« (...) leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs. »²⁵

Objectifs à croiser avec ceux dévolus aux schémas départementaux : « Ce schéma [...] a pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à cet enseignement²⁶. » Ainsi, chaque département décline ces différents éléments en fonction de ses réalités territoriales, géographiques, démographiques. L'Isère, en matière de réduction des inégalités sociales, a décidé d'orienter une partie de ses actions en faveur des personnes en situation de déficience ou de handicap. Le Rhône, dans l'idée d'une meilleure organisation territoriale et pour faire contrepoids au CNR de Lyon et à l'ENM de Villeurbanne, a créé, à un moment donné, des « écoles ressources », spécificité du département. La Drôme, plus rural, a plutôt envisagé à ce niveau-là un maillage de l'ensemble du département par territoires, prenant en compte la géographie²⁷. Les départements, via ces schémas, peuvent désormais s'organiser comme ils le souhaitent, du moment qu'ils restent en conformité avec le *Schéma d'orientation* et la loi de 2004. Ils s'appuient sur leurs réseaux, scolaires, associatifs, amateurs, organismes de diffusion et de création, pour permettre une meilleure offre en matière d'enseignement artistique à l'échelon de leur territoire.

1.2.4. Projets d'établissement et règlements des études

Les gouvernements, à l'échelon national, élaborent des Schémas d'orientation afin d'homogénéiser l'organisation des structures agréées par l'Etat. Nous l'avons vu, ce dernier a, depuis peu, délégué davantage de compétences aux régions et aux départements afin qu'ils gèrent eux-mêmes l'organisation de l'enseignement artistique sur leur territoire, via notamment les schémas départementaux. Après l'échelon national et départemental, voyons ce qui se passe à l'échelon local. Les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique ont, depuis l'arrêté de 2006 fixant les critères de leur classement en CRR, CRD, CRC, l'obligation de produire un projet d'établissement. Pourtant, historiquement, ce document n'a pas toujours existé, et il en va de même pour le règlement des études. Je détaillerai un peu plus loin ces deux textes.

Un mot néanmoins sur les trois structures que j'ai choisies pour mon enquête. Ce sont : (A), un Conservatoire à Rayonnement Départemental en milieu semi-urbain, (B), un autre Conservatoire à Rayonnement Départemental en milieu rural, et (C), un Conservatoire à Rayonnement Communal en milieu urbain. Le choix de ces trois structures a plusieurs raisons. Dans un premier temps, je me suis intéressée au conservatoire (A) pour mon travail relatif à l'« Enquête dans la discipline ». Dans ce cadre, j'ai pu rencontrer la direction ainsi que plusieurs professeurs. Cette meilleure connaissance de la structure et des documents s'y rapportant (projet d'établissement et règlement des études) m'ont naturellement amenée à la prendre en compte pour mon travail de mémoire. La structure (B) m'a également intéressée, entre autre par le fait qu'en son sein cohabitent deux entités, le conservatoire et une autre structure d'enseignement musical. Enfin, je voulais avoir un exemple d'établissement situé

²⁵ Annexe n°4

²⁶ Annexe n°5

²⁷ Annexe n°7-a-b-c

dans le grand Lyon, aussi j'ai pris en compte la structure (C), une autre raison étant qu'elle a connu en peu de temps de nombreuses évolutions dans son fonctionnement.

Aujourd'hui, les structures agréées de l'enseignement artistique peuvent toutes mettre à disposition de leurs usagers un projet d'établissement ainsi qu'un règlement des études. Néanmoins, ces documents n'ont pas toujours été obligatoires. Ce n'est qu'en 2001 que la *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* mentionne l'existence du projet d'établissement²⁸. Celui-ci sera rendu obligatoire, quelques années plus tard, avec l'arrêté du 15 décembre 2006²⁹. Le projet d'établissement définit donc, pour une période pluriannuelle, les différentes missions d'une structure sur son territoire, en abordant l'ensemble de ses activités, en matière d'enseignement, d'éducation artistique, de partenariats, ce qui touche à la diffusion, la création, etc. Une partie historique vient souvent compléter ce document, qui permet de le remettre en perspective avec l'évolution passée et future de la structure, les grandes étapes qui ont jalonné son développement. Peuvent également y figurer, selon les projets, l'organisation pédagogique des différents parcours, les instances de concertation, les manifestations à venir, etc.

Ces établissements rédigent également un autre document qui est le règlement des études. Celui-ci est évoqué pour la première fois dans le *Schéma d'orientation* de 1996³⁰. Il se focalise, contrairement au projet d'établissement, sur l'organisation des études. Il détaille les conditions d'admission, les différents cursus proposés, l'organisation et les modalités de l'évaluation. Il aborde également ce qui, le cas échéant, concerne les CHAM (Classes à horaires aménagés musique), les cursus danse et théâtre. Ces deux documents sont donc très importants dans le fonctionnement d'un établissement et engageant, dans leur définition et leur mise en œuvre, autant la direction que les enseignants.

1.3. Les entretiens

1.3.1. Equipes de direction

Pour mon travail, je me suis entretenue avec les directions des trois structures prises en compte ainsi que, pour chacune, plusieurs enseignants. Ceci pour avoir deux portes d'entrée distinctes et évoquer avec chacune des problématiques qui leur sont propres.

L'équipe de direction d'un conservatoire se compose, toujours d'un directeur. Celui-ci peut être secondé par un directeur administratif (s'occupe davantage de la trésorerie), un sous-directeur, un conseiller aux études (plus en lien avec les parents d'élèves, conseille les élèves dans leur orientation). Avec la municipalisation des conservatoires, les directeurs sont devenus des chefs de service, au même titre que les chefs des autres services municipaux. L'employeur étant donc le maire ou le président de la collectivité territoriale (communauté d'agglomération, communauté de communes). Et, en tant que chef de service, « *le directeur est responsable de l'établissement et de son fonctionnement* »³¹.

²⁸ Annexe n°8

²⁹ Annexe n°6

³⁰ Annexe n°4

³¹ Annexe n°8

Ses fonctions sont multiples, autant au sein de sa structure qu'à l'extérieur. Il est en lien avec les enseignants en même temps qu'avec les élus. C'est également lui qui rend compte, auprès du conseil municipal, du rapport annuel d'activité du conservatoire. A l'intérieur, il gère son équipe, la manage, préside également plusieurs instances de concertation telles que le conseil d'établissement et le conseil pédagogique. Un des directeurs interrogés se voit ainsi comme un médiateur, un catalyseur mais aussi un décideur. Selon lui, sa fonction dans le conservatoire est autant pédagogique (aller-retours constants avec les enseignants, canaliser les différentes propositions, prendre, in fine, les décisions) qu'artistique (lancer les projets pour la saison suivante, décider, avec le chargé d'action culturelle, des manifestations à venir).

1.3.2. Les enseignants

Un conservatoire est composé, pour la majeure partie, de son l'équipe pédagogique, formée des différents enseignants de la musique, de la danse, et de l'art dramatique, ainsi que des intervenants en milieu scolaire. Il m'a paru important d'interroger des pédagogues aux profils variés, à la fois par les instruments enseignés, les esthétiques mais aussi les formations. Je me suis ainsi entretenue avec des professeurs de piano, chant, trombone, violon, et accompagnement. Les esthétiques sont en grande partie classiques, mais touchent aussi le jazz, les musiques traditionnelles et les musiques anciennes. Concernant leurs formations, un certain nombre d'enseignants a obtenu son diplôme à l'issue d'une formation pédagogique (CA, DE). D'autres suite à un concours, à l'époque où il n'y avait pas encore de formations mises en place. D'autres encore en candidat libre ou via une VAE (validation des acquis de l'expérience). Je tiens à préciser que le fait qu'ils n'aient pas tous la même formation n'est en rien un gage de bon ou mauvais enseignement. C'est, pour moi, une manière de voir différentes visions et conceptions du métier, comment chacun évolue à l'intérieur, ces différents profils étant finalement assez représentatifs de ce qu'est une équipe pédagogique, regroupant en son sein des personnalités diverses.

Au moment où je les ai rencontrés, certains enseignants occupaient d'autres fonctions dans leur structure, en plus de celle de pédagogue, telles que coordinateur ou représentant du personnel. Quelques mots sur ces deux instances que je n'ai fait jusque-là qu'évoquer. En tant que coordinateurs, les enseignants siègent au conseil pédagogique, instance qui regroupe l'ensemble des coordinateurs ainsi que la direction, et est chargée de la concertation artistique et pédagogique entre les différents départements. En tant que représentants du personnel, ils interviennent dans le conseil d'établissement, qui rassemble, au minimum, des élus, dont le maire ou son représentant, la direction du conservatoire, les représentants des professeurs, ceux des parents d'élèves, des élèves et du personnel administratif. Ce conseil définit les grandes orientations de l'établissement, veille à la qualité de vie dans le conservatoire. Il me semble important de prendre en compte ce point car, quand un professeur est en charge de l'une ou l'autre fonction, il est davantage en lien avec la direction et se trouve confronté à d'autres problématiques que celle de sa classe ou de son département.

2. PROBLEMATIQUES DEGAGEES

A l'issue de la confrontation entre les documents que je viens de présenter et les entretiens menés en parallèle, plusieurs problématiques ont surgi. Des problématiques qui touchent plusieurs aspects liés aux conservatoires : la place de l'Etat, bricolages des uns et des autres, un point plus précis autour des parcours non diplômants et, enfin, des points de vue croisés entre enseignants et directions.

2.1. L'Etat et les conservatoires : « je t'aime, moi non plus »

2.1.1. Aller-retours entre le terrain et le ministère

C'est une dimension dont je n'avais pas conscience et que m'a expliquée Claude, directeur du CRC (C), c'est-à-dire le fait que terrain et Ministère s'influencent régulièrement. Je rapporte ici une partie de ces propos, l'intégralité de ce passage se trouvant en annexe³².

« De fait, il y a les textes cadres, sur lesquels sont élaborés nos projets d'établissement et règlements des études. D'un autre côté, les inspecteurs du Ministère de la Culture ont été, au long des vingt dernières années, très attentifs à ce qu'il se passait sur le terrain. Si on regarde les différents schémas passés, jusqu'au dernier, on peut constater à quel point la vision de l'enseignement artistique a changé. Quand je dis que ça s'est fait dans les deux sens, c'est-à-dire que ces textes ont eux-mêmes intégré des choses qui avaient d'abord été initiées sur le terrain (...), je pense en particulier à toutes les démarches autour des musiques actuelles, qui sont nées sur le terrain et qui sont remontées au niveau ministériel puis été actées dans un deuxième temps. (...) A partir de ce moment-là, ça a pris une valeur de norme avec une injonction sur les autres structures qui n'étaient peut-être pas dans cette dynamique-là. Je pense aussi à d'autres évolutions plus anciennes. Par exemple quand a été mis en place la pédagogie et l'évaluation par cycle et non plus l'examen annuel. »

2.1.2. L'Etat décide mais se désengage progressivement

Avec la charte 2001, l'arrêté 2006 et le SNOF 2008, l'Etat garde la mainmise sur énormément de choses. Il définit les missions des conservatoires, décide de l'organisation pédagogique des études, ainsi que de la qualification des enseignants en fonction du niveau de classement des établissements. Mais, d'un autre côté, il se désengage financièrement depuis plusieurs années. Cette année est, pour le coup, révélatrice, car, pour 2013, il diminue de 25% les subventions qu'il allouait jusque-là aux conservatoires (CRD et CRR, les CRC n'étant pas subventionnés par l'Etat).

Les directions des deux CRD que j'ai rencontrées ont évoqué ce point lors des entretiens, soulignant le rôle ambigu joué par l'Etat. Celle du CRC ne l'a pas mentionné, son établissement n'étant pas concerné par cette subvention. Outre les problèmes que cette baisse

³² Annexe n°9

entraîne (ne pas reconduire les mêmes projets que l'année précédente, ne pas embaucher d'enseignants supplémentaires...), ces deux directions s'interrogent :

« Le Ministère de la Culture vient de nous annoncer qu'il sucre 25% des subventions des CRD et CRR cette année. (...) La question qu'on se pose c'est est-ce que [ce] Ministère (...) a toujours envie de s'intéresser aux conservatoires. C'est une question qu'on se pose en tant que directeur. »

Alexandre, directeur de (A)³³

2.1.3. Rôle montant des collectivités locales

Aujourd'hui, les établissements classés par l'Etat sont financés principalement par les collectivités locales, autrefois les municipalités, regroupées maintenant de plus en plus en communautés d'agglomération, communautés de communes, syndicats intercommunaux. Une petite partie des subventions vient également du département et, encore, sous certaines conditions : les établissements doivent avoir un projet d'établissement et accepter d'être en convention avec le conseil général. Conditions mises en place pour veiller à une application la plus large possible du schéma départemental. Les régions, quant à elles, financent la formation professionnelle qui comprend, pour les conservatoires, les CEPI.

On se retrouve ainsi face à une situation alambiquée et contradictoire, qui veut que, d'un côté, l'Etat décide mais finance peu et, de l'autre, les collectivités financent beaucoup mais ne décident rien. Les directeurs ont bien conscience de cette situation. Alexandre, à nouveau, souligne d'ailleurs la position délicate qui peut être la sienne :

« (...) la difficulté qu'on a aussi, en tant que directeur, c'est que, quand on va voir nos élus en leur disant, voilà, on a un schéma d'orientation du Ministère de la Culture et un agrément qui nous oblige à mettre ça en place, tant de postes de titulaires, tant de matières à enseigner, tant de volumes horaires, et ça coûte tant. L'élu peut demander : "Et combien il paie le Ministère de la Culture ?" Quand on voit qu'aujourd'hui il représente seulement 5-6% des budgets des établissements, en vertu du vieil adage "celui qui paie commande"... Du coup, certains élus se posent vraiment la question, heureusement pas chez nous, de l'intérêt de maintenir un agrément CRD.³⁴ »

Position corroborée par Bernard, travaillant à la direction de (B) :

« Il faut bien comprendre que l'Etat est dans une position bizarre. En effet, il finance de moins en moins, mais il a toujours la tutelle. C'est lui qui est censé nous dire ce qu'on fait, mais il met de moins en moins d'argent. Donc, forcément, les collectivités territoriales se disent : "On finance un équipement qui peut paraître cher par rapport au nombre de personnes touchées. Qu'est-ce que ça nous apporte pour notre collectivité, pour la cohésion sociale..."³⁵ »

³³ Annexe n°10

³⁴ Ibid.

³⁵ Annexe n°11

2.1.4. Des directives récentes, en constante évolution

On l'a vu précédemment, les derniers textes issus des volontés nationales sont plutôt récents :

- Schéma national d'orientation pédagogique : 2008
- Arrêté fixant les critères de classement des conservatoires : 2006
- Loi relative aux libertés et responsabilités locales : 2004
- Charte nationale de l'enseignement artistique spécialisé : 2001

Depuis le premier schéma directeur de 1984, ce mouvement de réflexion autour de l'enseignement artistique s'intensifie de plus en plus. Les missions des conservatoires ont évolué, et des éléments nouveaux sont apparus : cursus en cycles pluriannuels, départements, évaluation continue, projet d'établissement. Ce qui nous semble, en tant qu'anciens élèves, avoir toujours existé, n'est en fait pas très vieux. Par exemple, l'évaluation continue, mentionnée déjà dans le premier schéma directeur et réaffirmée dans le suivant de 1992, n'est en place que depuis quelques années dans le conservatoire (A), et ce à la suite d'un changement de direction. La structure (C), dans le cadre de sa demande de classement en CRC, a créé des départements pédagogiques il y a quelques années seulement. Blandine, professeur de piano à (B), me confiait d'autre part que le projet d'établissement n'était pas un document qui existait quand elle y est arrivée il y a une dizaine d'années. Ainsi, les choses évoluent, se mettent en place, se transforment constamment.

A un autre niveau, je reprendrai le témoignage de Claude, directeur à (C), s'exprimant sur les schémas départementaux. Pour le département du Rhône, le premier schéma, couvrant la période de 2007 à 2011, prévoyait la création d'écoles ressources en vue d'homogénéiser l'offre de l'enseignement artistique sur ce territoire. Le CRD (C) ayant accédé à ce statut, il fallut le mentionner dans le projet d'établissement et mettre en place des actions pour satisfaire à cette demande. Seulement, ce dispositif n'étant pas suffisamment probant, il a été décidé, dans le second schéma (2011-2013), de privilégier davantage l'idée de réseau, en s'appuyant sur les regroupements de communautés de communes. Le réseau mis en place autour des établissements ressources s'était ainsi plus d'actualité, il a fallu en mettre en place un nouveau.

« On a commencé à travailler dans une direction pour après se réorienter dans une autre, sachant qu'en plus, le schéma départemental se termine en 2013, donc, si ça se trouve, en 2014, il y aura une nouvelle orientation.³⁶ »

Claude, directeur à (C)

³⁶ Annexe n°9

2.2. Bricolages

Chaque établissement classé par le Ministère de la Culture doit, en contrepartie de ce classement (CRC, CRD ou CRR), correspondre à différents critères. Or, dans les faits, cette adéquation entre ces critères et le terrain intervient plus ou moins simultanément, en fonction de là où en est le conservatoire. Les projets d'établissement, obligatoires depuis 2006, présentent de manière claire et complète ce qui se passe dans les structures, leurs missions, les actions diverses, partenariats, axes forts, etc. Mais, derrière ce qui est fixé à un instant T dans ce document, comme dans le règlement des études, se trouve en fait une réalité qui évolue, se transforme, voire qui se met en place. C'est cet aspect des choses, la mise en regard de ces textes avec ce qui se passe sur le terrain, que j'ai appelé « Bricolages ».

2.2.1. L'arrêté de 2006

Il y a en fait deux cas de figure. Pour les établissements déjà agréés par l'Etat avant l'arrêté de 2006, le classement s'est fait automatiquement. Les Conservatoires Nationaux de Région sont devenus CRR, les écoles Nationales de Musique, CRD, et les écoles agréées, CRC. Le classement, attribué en 2007, vaut pour une durée de 7 ans, à l'issue desquels les établissements devront déposer un dossier en vue de son renouvellement. Ce laps de temps leur laisse donc l'opportunité de se mettre à jour vis-à-vis des critères fixés par l'arrêté. C'est le cas des structures (A) et (B), écoles nationales de musique devenues CRD. Soit, au contraire, les écoles de musique ne sont pas agréées à la date de mise en application de l'arrêté et, dans ce cas, leur demande de classement doit alors être en conformité avec les critères. Ce qui fait que des petites structures récemment classées sont parfois plus « dans les clous » que des établissements au rayonnement plus large avec, potentiellement, un projet d'établissement plus innovant. C'est le cas du conservatoire (C) qui était avant une école municipale non-agrégée et qui est passé en CRC.

Je ne les ai pas détaillés ici, mais je rappellerai néanmoins quelques critères présents dans l'arrêté de 2006 relatifs aux CRC et CRD. Au niveau des enseignements, un CRC doit « dispenser ou garantir l'enseignement d'au moins une spécialité (musique, danse ou art dramatique) et, dans cette spécialité, au moins les deux premiers cycles. » Ils peuvent également assurer le 3^e cycle, voire tout ou partie du CEPI. Je ne détaillerai pas les enseignements. Les CRD, eux, doivent « dispenser ou garantir l'enseignement d'au moins deux spécialités dans les deux premiers cycles du cursus et le troisième cycle de formation des amateurs. » Pour la musique, ils doivent en outre pouvoir offrir le CEPI. Notons également qu'ils « participent à la mise en place des classes à horaires aménagés », ce qui n'est pas obligatoire pour les CRC³⁷.

³⁷ Annexe n°6

2.2.2. Dans les textes et dans les faits

Les projets d'établissement reflètent donc ces différentes obligations, en plus d'afficher les actions relatives aux missions des conservatoires, que sont les liens avec le milieu scolaire, la diffusion, la place des amateurs, la diversité des enseignements, pour en citer quelques unes. Je n'ai pas interrogé mes différents interlocuteurs sur le détail de ces actions, pour savoir s'ils font tout ce qu'ils mentionnent dans leur projet d'établissement. Néanmoins, surtout avec les directions, j'ai voulu préciser quelques points en particulier.

Ainsi, la structure (C) propose clairement, dans ses enseignements, celui du théâtre jusqu'au 2^e cycle. L'entretien avec la direction a mis en évidence que, pour des raisons d'effectifs, il n'a pas été possible cette année d'aller jusque là. Le département n'a que quelques années, il est donc en train de se mettre en place, les cycles se développant avec la progression des élèves qui le composent. Plus délicate est la situation du conservatoire (A), qui, conformément à l'arrêté, doit offrir un cursus (1^{er}, 2^e, 3^e cycle) en danse ou en théâtre, en plus de celui de la musique et qui, aujourd'hui, ne peut assurer ces deux disciplines que jusqu'au 2^e cycle. Plusieurs raisons à cela, m'a expliqué son directeur : comme pour (C), le département d'art dramatique est jeune et est en train de se faire. Pour la danse, c'est plutôt un problème de locaux qui intervient, le seul studio réservé à la danse étant à l'extérieur du conservatoire. Je note que la problématique des locaux est revenue à plusieurs reprises avec, dans chaque cas, un projet immobilier à venir. Projet motivé à la fois par des raisons de confort (nombre insuffisant de salles, mise aux normes ERP, insonorisation, vétusté) mais aussi, peut-être moins affichées, de mise en conformité avec leur projet d'établissement et, partant, avec l'arrêté.

Il n'est pas forcément très facile, pour une direction et, ce, devant une personne dont on ne sait pas ce qu'elle va faire de nos propos, d'avouer les points faibles de son établissement. Néanmoins, je remercie Bernard, travaillant dans le CRD (B), de s'être livré spontanément à cet exercice, mettant en regard les enjeux du *Schéma national d'orientation pédagogique* avec les actions du conservatoire. Il reconnaît ainsi que ce qui mériterait d'être développé dans sa structure concerne la globalisation des enseignements, telle que présentée dans le *SNOP*, ceux-ci étant toujours divisés en trois modules (cours instrumental, formation musicale et pratique collective). Egaleme nt les actions vers les établissements scolaires qui restent, à son avis, encore trop ponctuelles, sous forme essentiellement d'actions de sensibilisation. Notons l'existence de CHAM mais qui, selon lui, touchent surtout des élèves inscrits en cursus au conservatoire. Autre volet, les liens avec les pratiques en amateur, pour l'instant encore trop informels. A côté de ces points, il y en a d'autres qui ont vu des évolutions notables. C'est le cas des pratiques collectives, qui ont été développées et qui sont dorénavant accessibles aux élèves dès le 1^{er} cycle, ou encore ce qui concerne les démarches de création et d'invention, acceptées et pratiquées par un nombre croissant d'enseignants.

2.2.3. De la liberté dans la contrainte

Malgré ces cadres institutionnels qui peuvent sembler rigides, voire injonctifs, il est heureusement un espace à saisir où existe une marge de liberté. Comme l'a évoqué Claude, du conservatoire (C), des allers-retours ont lieu entre ce qui se passe sur le terrain et les directives, des dispositifs actés dans les textes pouvant être, au départ, issus d'initiatives locales. Ainsi, à leur échelon, les enseignants sont une force importante de propositions. Plusieurs d'entre eux m'ont fait part d'ateliers, orchestres émanant de leur part. C'est le cas de Cyril qui a créé plusieurs orchestres en milieu scolaire, et de Catherine, qui a initié un atelier de création sonore. Ou encore Anne qui, avec un collègue de jazz, a lancé le projet d'un cours transversal de formation musicale que doit, néanmoins, valider la direction.

A un autre niveau, c'est aussi des éléments primordiaux qui peuvent être pensés en interne. Le conservatoire (C), par exemple, a mis en place un dispositif original autour de l'évaluation, où il n'y a aucun examen de fin de cycle à proprement parler, mais des concerts de fin de cycle, le contrôle continu tenant une place essentielle. C'est aussi des cursus entiers que peuvent être amenés les enseignants à développer. Ainsi Blandine, qui prenant en compte des demandes récurrentes de ses élèves, a créé un DEM d'accompagnement ou Anne qui a progressivement développé un cursus complet de musiques traditionnelles.

2.3. **Zoom sur un élément récurrent : les parcours non diplômants**

2.3.1. Un constat commun

De plus en plus, à côté du cursus traditionnel en cycles, les structures proposent des parcours non diplômants. Une manière de répondre à l'évolution des publics qui s'inscrivent aujourd'hui chez elles (par exemple les adultes) et de s'adapter aux changements de comportements des jeunes qui sont nombreux à s'arrêter pendant l'adolescence. Alexandre, directeur de (A), l'exprime clairement :

« On ne peut plus aujourd'hui construire un parcours de formation comme il y a 20 ans en arrière. Les enfants, les ados ne sont plus les mêmes, le monde dans lequel ils évoluent n'est plus le même. Les relations à la formation et à l'apprentissage ne sont plus les mêmes, avec le numérique et internet. (...) Le constat qu'on fait dans tous les conservatoires depuis (...) une dizaine d'années, c'est que le cursus diplômant jusqu'au 3^e cycle, avec un volume horaire de 3 à 5h de cours hebdomadaires, s'il convient toujours à toute une catégorie d'élèves, ne convient plus aujourd'hui à tout le monde. (...) C'est un constat partagé qui amène tous les conservatoires à revoir leur projet pédagogique et à diversifier leurs offres.³⁸ »

Avant l'apparition de ces nouveaux parcours, ce qui était en général pratiqué était des aménagements « plus ou moins voulus, plus ou moins assumés, plus ou moins cohérents »³⁹ pour les

³⁸ Annexe n°10

³⁹ Ibid.

élèves qui ne pouvaient pas suivre tous les enseignements. Ces aménagements, consistaient, le plus souvent, en une dispense du cours de formation musicale. De nos jours, il existe de véritables parcours non diplômants, présents dans le règlement des études au même titre que le cursus traditionnel. Les trois établissements auxquels je me suis intéressée proposent ainsi des « Parcours projet », « Parcours personnalisé », « Parcours accompagné », accessibles à l'issue du 1^{er} cycle, ou pendant le 2^e cycle. Ces parcours sont basés sur le projet de l'élève et ont un dispositif relativement similaire : l'élève doit, avant de suivre ce genre de parcours, et conjointement avec ses professeurs, élaborer un contrat qui précisera son projet, ses objectifs, les enseignements suivis, etc. L'évaluation pour ces parcours reposant entre autre sur ce contrat. Sur les différents projets d'établissement, tout cela est clairement et précisément expliqué.

Notons en outre que le *Schéma National d'Orientation Pédagogique* de 2008 relaie ces réflexions autour de parcours non diplômants puisqu'il évoque, dans le cursus, une « formation continuée ou complémentaire, à positionner, selon les acquis, après le 2^e ou le 3^e cycle, [pouvant] être offerte sur la base d'un 'parcours personnalisé de formation' faisant l'objet d'une évaluation spécifique. (...) Il concerne essentiellement des adolescents, jeunes adultes ou adultes qui ont des objectifs d'approfondissement nécessitant un plan sur une ou plusieurs années⁴⁰. »

2.3.2. Et de l'intérieur, comment ça marche ?

Je l'ai dit, les projets d'établissement et règlements des études présentent ces formations de façon claire, concise, précise, tant au niveau de leur organisation que des modalités et de l'évaluation. Néanmoins, dans les faits, les avis des professeurs sur ces parcours sont mitigés. Le premier élément qui revient le plus souvent concerne l'âge des élèves. En effet, ceux qui arrivent dans ces parcours sont jeunes, ils ont tout juste entre 11 et 13-14 ans et rares sont ceux qui ont un vrai projet en tête. Or, le contrat doit faire état d'un projet personnel, du coup les enseignants se retrouvent bien en peine face à des élèves qui n'en ont pas. Catherine, qui enseigne le piano à (C) :

« C'est un projet qu'on doit normalement poser avec les élèves, un contrat qui durerait 2-3 ans, avec des objectifs bien précis, des souhaits particuliers. Sauf qu'avec des enfants de 11-12 ans, ça reste très difficile à formuler et à mettre en place. (...) Si c'est chouette dans l'idée, ça reste quand même assez flou.⁴¹ »

Ou Cyril, professeur de trombone à (C) :

« Et même pour un adulte c'est pas facile. Si on lui demande : 'C'est quoi ton projet, cette année ?', la première chose qui vient c'est 'faire des progrès', 'jouer mieux'. Ils n'ont pas une idée précise de ce qu'ils veulent faire avec leur instrument. Après, faut qu'on aille les titiller un peu, les interroger sur leurs pratiques. Par exemple, j'ai un élève qui joue dans une harmonie, du coup, l'idée c'est de voir ce qu'on peut faire en lien avec ça. Est-ce que c'est bosser les morceaux de l'harmonie, est-ce

⁴⁰ Annexe n°1

⁴¹ Annexe n°12

que c'est monter une pièce en soliste avec l'harmonie ? S'ils n'ont pas d'idée, on essaie de les aider⁴². »

La question que certains se posent c'est : si l'élève n'a pas de projet, si on n'arrive pas à élaborer quelque chose à partir de ses idées, comment fait-on ? Est-ce qu'on le lui impose ? Mais alors, ça n'est plus son projet et le parcours perd tout son sens. Caroline, qui enseigne le chant à (C), a pour l'instant trouvé cette solution : que les propositions de répertoire viennent à la fois du professeur et de l'élève, une fois c'est l'un qui propose un morceau, et la fois d'après c'est l'autre. Cela peut être un moyen de faire émerger des envies chez l'élève.

Certains enseignants ont également du mal dans l'élaboration du contrat. Il est vrai que mettre des choses par écrit n'est pas une habitude et ne se fait pas en une fois. Et ils ne semblent pas non plus être très accompagnés dans cette démarche.

2.3.3. Y'en a marre de la FM !

Il semble que, chez les élèves, la motivation première pour aller dans ces parcours, est de pouvoir arrêter la Formation Musicale, comme c'était le cas avec les aménagements d'antan dont parle Alexandre, le directeur de (A)⁴³. Ainsi, pour une bonne part, le choix du « parcours projet » ou « personnalisé » serait davantage un choix par défaut que relevant d'un réel désir personnel.

« Dans les faits, ça ressemble souvent à une dispense, soit d'orchestre parce qu'il y a trop de choses, soit de FM parce que c'est pénible. Et finalement, la notion de projet construit, alternatif, n'est pas souvent là⁴⁴. »

Bernard, de la direction du conservatoire (B).

Toutefois, cette manière d'appréhender les choses vient en partie des enseignants et de la façon dont ils vivent eux-mêmes ces cursus. Deux attitudes entrent en jeu. Soit l'enseignant est partie prenante de la démarche et aide l'élève à construire un vrai projet personnel, cohérent, motivant. C'est dans cet esprit que ces parcours sont généralement élaborés et rédigés. Soit, au contraire, il le vit comme une contrainte à laquelle il faut se plier, voyant surtout le fait que l'élève pourra par ce biais poursuivre les cours d'instrument avec lui mais n'étant pas du tout motivé dans l'idée de projet et de contrat. Témoignage de Brigitte, professeur de piano à (B) :

« Un cursus cohérent, d'accord, mais une cohérence par rapport à quoi ?

Alors, il y a des choses qui sont de bon ton et d'autres qui ne le sont pas. Pour moi, qu'il soit dans une certaine cohérence pour le jeune, mais aussi avec la politique de l'établissement. (...) Il y a des gros mots à ne pas prononcer, du style "cours particulier", surtout chez nous les pianistes, où l'aspect

⁴² Annexe n°13

⁴³ Annexe n°10

⁴⁴ Annexe n°11

collectif faut quand même le chercher, il n'y a pas l'orchestre... Donc ce qu'il faut éviter c'est que ça devienne un cours particulier avec dispense de FM.

Du coup, qu'est-ce qu'il se passe, on joue sur les mots ?

Ca arrive qu'on joue sur les mots. Des fois, j'ai des gamins qui me disent "j'arrête tout parce que c'est trop lourd", et je leur dis qu'il y a quand même la possibilité de continuer sans faire la FM. Et de mon propre chef, dans la mesure où je ne le dis pas à tous mes élèves, que je sens que c'est une manière qu'ils continuent, et que ça me semble relativement censé, j'ai pas l'impression de fauter. Mais du coup, je ne le tourne pas comme ça⁴⁵. (...) »

2.4. Points de vue croisés

2.4.1. Une évolution à deux vitesses

On l'a vu avec l'exemple des formations non diplômantes, même si un constat est fait par les structures, la mise en place de nouveaux dispositifs ne se fait, elle, pas en un jour. Les habitudes sont longues à changer. Et ce qui a parfois été initié par certains, étant alors en avance sur leur temps et sur les textes, se retrouve souvent à devoir être appliqué pour les autres, dont l'histoire et l'évolution sont différentes. Le CRC (C) est ainsi, à mon sens, plus en avance sur des réflexions liées à l'évaluation que le CRD (A), pourtant plus grand, qui n'a mis en place une évaluation continue que depuis quelques années.

Tous les établissements ne peuvent pas non plus être des « têtes chercheuses », portées constamment sur l'innovation pédagogique et l'expérimentation de nouveaux dispositifs. Le directeur qui veut faire bouger sa structure doit prendre en compte une équipe, dont une partie est souvent en place bien avant lui, qui a ses habitudes, ses façons de faire et, surtout, qui n'a pas forcément les mêmes préoccupations que lui. Cela nécessite, de sa part, un gros travail pédagogique afin que les enseignants se sentent partie prenante de ces évolutions et n'aient pas l'impression d'être seulement « *le pion qu'il déplace quand il en a besoin*⁴⁶. » Les directeurs gèrent une équipe, en même temps qu'ils font en sorte de respecter les textes cadres. Ils répondent également de leur structure face aux présidents des collectivités locales. Ils sont ainsi presque autant tournés vers l'intérieur de leur structure que vers l'extérieur. Les enseignants, eux, sont tournés essentiellement vers l'intérieur et ont, ce qui est normal, des préoccupations principalement pédagogiques. Ils agissent au niveau de leur classe, de leur département, avec les autres départements et, ponctuellement, au sein du conseil pédagogique et du conseil d'établissement.

Les exemples que j'exposerai par la suite reflètent donc ces heurts, ces incompréhensions qu'on peut trouver entre une direction et son équipe pédagogique. Ils apparaissent surtout à des périodes charnières, au moment d'un changement de direction par exemple, ou avec la mise en place de nouveaux dispositifs.

⁴⁵ Annexe n°14

⁴⁶ Annexe n°12

2.4.2. Au secours, y'a tout qui change !

Les changements peuvent intervenir à différents échelons et toucher les enseignants de près ou de loin. Le premier exemple vient de (A) mais pourrait s'appliquer à d'autres établissements. Dans le schéma départemental est préconisée une mise en réseau des structures, mais cette mise en réseau semble bien vaine. Bernard, travaillant à la direction de (A) :

« Faut effectivement se méfier de certains documents qui sont magnifiques sur le papier, parce que sur le terrain, ça se passe pas comme ça. Je prends un exemple, la mise en réseau des établissements souhaitée par les conseils généraux, pour qu'il y ait une offre répartie régulièrement. Quand on rencontre certains profs qui sont là depuis 20 ans, qui ont vécu des réunions y'a 10 ans, 5 ans sur la mise en réseau, et qui vous disent : 'nous on est déjà un établissement énorme, on a plein de projets. Si on doit rajouter des réunions pour se coordonner avec des établissements qui ont 50, 100 élèves, qui n'ont pas du tout la même base, quel est l'intérêt ?' » Et du coup, concrètement, y'a rien qui se passe⁴⁷. »

Je resterai dans cet établissement pour évoquer, à l'échelle de la structure, un changement qui a eu lieu plusieurs années auparavant, avec la création des départements pédagogiques. Le piano est dans le département des instruments polyphoniques avec l'orgue, la guitare et les percussions. J'ai à nouveau interrogé Brigitte, professeur de piano, pour avoir son avis là-dessus :

« Le piano est regroupé dans le département des instruments polyphoniques (...). Est-ce qu'il y a une cohésion, des préoccupations communes dans ce département ?

C'est complètement factice. On n'a aucune préoccupation commune. Ca, c'est le papier. Après, t'en as forcément un qui est chef de département, coordinateur, et on fait un roulement, on change tous les deux ans. Et pour le département polyphonique, c'est forcément un pianiste, de fait. (...)

D'accord, donc c'est que les profs de piano qui sont coordinateurs du département ?

On représente à nous quatre le dixième de l'établissement, sachant que le conseil pédagogique est fait d'une dizaine de membres, il nous viendrait pas à l'idée que... de fait, c'est une tradition. Mais le prof de percussions n'en est pas heureux, il revendique sa présence, il aimerait changer ça. C'est peut-être idiot, mais on ne se verrait pas représentés sur deux ans par lui, étant donné tous les enjeux qu'il peut y avoir⁴⁸. »

J'évoquerai un dernier exemple lié à l'apparition de nouveaux dispositifs. Cyril, qui enseigne le trombone à (C), a créé, il y plusieurs années, un orchestre au collège. Ce dispositif comprend, outre les répétitions d'orchestre, un cours instrumental hebdomadaire de 30 mn, à 2 ou 3 élèves, assurés par les professeurs du conservatoire. Il nous explique comment cela a été perçu au début.

« Maintenant ça va mieux, mais au début, c'était un peu... certains qui comprenaient pas bien ce que c'est l'orchestre à l'école. Pour eux c'était un peu de la « sous musique », c'était faire de la garde

⁴⁷ Annexe n°11

⁴⁸ Annexe n°14

d'enfants (...). C'est vrai que c'est une manière de travailler complètement différente (...), ton gamin en 6^e, (...) il doit jouer les morceaux de l'orchestre et il doit pas jouer la traditionnelle méthode X. Quand ça fait 10, 20 ans que tu enseignes, tu as certains automatismes. (...) Mais là, ça marche plus, t'as pas le temps. (...) Cette élève tubiste que j'ai depuis le CM2, y'a des défauts qu'on n'a pas eu le temps de corriger. On le fait maintenant, comme elle s'est inscrite en cursus. En contrepartie, et c'est ça qui est important, c'est qu'elle a développé des capacités, pour moi qui sont bien supérieures à certains élèves que tu débutes d'une manière plus classique. Au niveau de la mémorisation, de l'écoute. (...) C'est sûr qu'au départ, c'était un peu compliqué, tu essuies les plâtres. Maintenant, le dispositif a évolué d'une manière impressionnante⁴⁹. »

2.4.3. Nouvelles directions, nouvelles méthodes

Un changement de direction est loin d'être anodin et entraîne souvent d'autres transformations, une communication différente, de nouvelles méthodes de travail et de concertation. La nouvelle personne dirigeante arrive dans un contexte déjà en place avant lui, et va forcément modifier, chambouler des habitudes déjà installées. Je prendrai comme premier exemple celui de Catherine, professeur de piano à (C), qui évoque la communication avec l'ancien et le nouveau directeur.

« Quand l'ancien directeur est arrivé, il a tout de suite mis en place ces parcours projet.

Il y a eu des concertations ou il est arrivé avec son idée ?

Non, c'était quelqu'un avec qui il y avait de la parole. Plus que maintenant. Maintenant, c'est un peu comme tu dis, le nouveau directeur est arrivé avec ses idées et on doit faire comme ça. (...). Je faisais un atelier jusqu'à l'année dernière, avec d'autres profs, et puis un jour, en plus il me parle toujours de loin, dans les couloirs, il me dit : "Au fait, c'est plus toi qui fait l'atelier l'année prochaine". Je me dis cool, on aurait pu en parler. (...) Après, je pense qu'il conduit son bateau, c'est normal, mais (...) pour ma part, y'a des choses qui se font sans concertation⁵⁰. »

Autre exemple, celui d'Antoine, qui enseigne le chant à (A). Un gros travail est fait en ce moment dans cette structure autour de l'élaboration du prochain projet d'établissement. Mais la méthode du nouveau directeur n'est pas toujours bien accueillie.

« Avec ... [l'ancien directeur], il y avait un texte au départ et on réfléchissait sur ce texte. Avec Alexandre, c'est plutôt, il y a des groupes de travail, et c'est les profs qui font des propositions. Au départ, avec ..., il y avait toujours une première amorce de la direction et on réfléchissait sur ça. Alexandre, j'ai l'impression, peut-être qu'il sait où il va, mais nous on ne le sait pas. (...) Parfois les profs ont l'impression d'être traités comme des étudiants. Il a une façon de faire qui n'est pas évidente pour ce qu'on est. (...) Je vois bien ce qu'il veut, mais ça va être très difficile. A un moment donné, on attend aussi de la direction qu'elle propose, justement, une direction où aller. Et j'ai l'impression que nous on ne le sait pas. Et du coup, il nous demande ça à nous. Mais nous on n'a pas une idée globale. (...) Et à un moment donné, il faut que la direction tranche. C'est elle qui dit on va dans cette direction-là, on vous propose ça. On peut réfléchir, mais c'est pas à nous de réfléchir sur tout⁵¹. »

⁴⁹ Annexe n°13

⁵⁰ Annexe n°12

⁵¹ Annexe n°15

3. SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES

Cette partie se veut une sorte de synthèse par rapport au travail que j'ai mené. J'y détaillerai les apports que j'en retire, tant en termes de connaissances que d'outils pour mon futur métier : une meilleure compréhension du cadre professionnel, un regard plus affuté et objectif sur le terrain, et, ce faisant, l'émergence d'une véritable conscience professionnelle.

3.1. Une meilleure connaissance de l'environnement professionnel

3.1.1. Organisation interne des établissements

La mise en regard des éléments que j'ai présentés en première partie (documents et entretiens) me permet, aujourd'hui, d'avoir une idée beaucoup plus nette de ce qu'est un conservatoire et de la façon dont il s'organise. Bien sûr, chaque structure est spécifique et possède son fonctionnement propre. Néanmoins, si je suis amenée à travailler dans ce type d'institution, j'en connaîtrai déjà l'organisation globale. Je pense notamment, au niveau pédagogique, aux parcours diplômants, en cycles pluriannuels, ainsi qu'aux formations non diplômantes. J'ai pu me rendre compte, à travers plusieurs entretiens, ce que ces dernières pouvaient poser comme difficultés, en particulier la prise en compte de l'âge des élèves, l'élaboration des contrats. Le fait de connaître ces éléments peut m'aider à être d'emblée plus vigilante à leur sujet. Je pense également à l'évaluation, dont l'évolution a permis la prise en compte du contrôle continu et l'importance, pour les professeurs, de s'impliquer davantage dans cette évaluation.

L'organisation d'un conservatoire, c'est aussi le regroupement des disciplines en plusieurs départements pédagogiques. Ou encore les instances de concertation que sont le conseil pédagogique et le conseil d'établissement ; instances qui permettent aux enseignants de prendre, de temps en temps, un certain recul et d'être en prise avec d'autres réflexions. Enfin, je mentionnerai un élément important, dorénavant obligatoire pour les conservatoires classés, qui est le projet d'établissement. Il constitue, il me semble, le document incontournable que doit connaître tout enseignant travaillant quelque part. Evolution historique de l'établissement, champs d'actions, projets, partenariats, rayonnement, réseaux, tout y est. C'est une sorte de signature propre à chaque site, qui permet de mieux se faire connaître de la part des élus (en charge, d'ailleurs, de valider ce document), des élèves et de leurs parents, et des professeurs eux-mêmes.

3.1.2. Littérature professionnelle

La lecture des nombreux documents que j'ai évoqués m'a permis, outre une meilleure connaissance de cette littérature professionnelle, de réaliser l'existence même de cette littérature. Comme dans toute profession, il y a un cadre, des textes législatifs, des textes spécialisés, et le métier d'enseignant de la musique n'y échappe pas. Certes, ce ne sont pas des documents toujours évidents à lire. Il y a un jargon spécifique, des références à d'autres documents, à des décisions antérieures, ce qui fait qu'un texte n'est vraiment compréhensible qu'à la lumière d'autres qui lui sont apparentés. Et si certains nous semblent lointains, voire

ne pas nous concerner directement, je pense en particulier aux textes juridiques, il n'en demeure pas moins que c'est eux qui fixent les cadres et l'organisation de notre métier.

J'ai ainsi mieux cerné ce qui concernait les missions des conservatoires et la notion de service public. Les conservatoires se sont maintenant ouverts à leur territoire, beaucoup plus qu'avant. Ils prennent en compte les amateurs, multiplient les actions dans les milieux scolaires et en faveur de populations dites empêchées, s'ouvrent sur d'autres esthétiques, etc. Et ce sont ces missions qui seront les miennes en tant qu'enseignante. Je pense aux professeurs qui ont du, eux, s'adapter à tous ces changements précédents et je me dis qu'il est peut-être plus facile de commencer ce métier aujourd'hui, maintenant que beaucoup de choses sont posées. Mais cela n'empêche pas que je sois à mon tour bousculée par des (r)évolutions futures.

Lors des entretiens, certains enseignants ont évoqué cette littérature professionnelle, quelques uns précisant même que c'était une des tâches des pédagogues que de se tenir au courant des directives. D'autres, par contre, ne l'ont pas du tout mentionnée. Le schéma départemental, par exemple, n'a quasiment jamais été évoqué. Plusieurs m'ont avoué l'avoir lu et étudié pour passer des concours de la fonction publique. Mais, sans cela, je n'ai pas l'impression qu'une grande importance lui soit accordée.

3.1.3. Mise en perspective

Après avoir évoqué l'organisation des conservatoires et la littérature qui encadre notre métier d'enseignant, je parlerai maintenant de la mise en perspective que m'a permis ce travail. En effet, le fait d'avoir pris en compte d'autres aspects, historiques et politiques, m'a permis de replacer l'enseignement spécialisé de la musique dans une dimension plus globale.

La lecture des précédents schémas-directeurs, devenus ensuite schémas d'orientation, met en lumière les évolutions successives qui ont eu lieu depuis les années 1980 jusqu'à nos jours. Elle m'a notamment éclairée sur l'apparition d'éléments, à l'époque nouveaux, qui me semblaient aujourd'hui comme allant de soi : départements, évaluation continue, cycles pluriannuels (néanmoins, je me souviens qu'à mon époque, en FM, on disait encore préparatoire, élémentaire, moyen, ce qui correspondaient à d'anciens degrés annuels). La prise en compte de cette évolution globale m'a ainsi permis de mieux comprendre les transformations récentes de certaines structures, de les remettre dans une perspective historique.

D'ailleurs, le fait de m'intéresser à ces précédents schémas m'a aussi obligée à faire quelques recherches historiques. A la fois pour comprendre dans quel contexte ils sont apparus, et aussi, de façon générale, en connaître davantage sur l'histoire des conservatoires, les différentes politiques culturelles de la France après la Révolution, la création du conservatoire de Paris et des premières succursales. Une longue tradition nous précède et je trouve intéressant de la connaître : le plan de Landowski à la fin des années 1960, la multiplication des structures au début des années 1980, l'apparition du premier schéma-directeur en 1984, la création des premiers centres pédagogiques dans les années 1990, etc. Les choses ne vont pas

de soi, elles s'inscrivent toujours dans un mouvement fait de transformations. Ce qui existe aujourd'hui aura probablement évolué demain.

Les entretiens, en particulier avec les directions, m'ont également fait prendre conscience de la situation que nous vivons actuellement, avec une position assez curieuse de l'Etat qui, d'un côté, garde une tutelle forte sur les conservatoires, je l'ai déjà évoqué précédemment, et, de l'autre, se désengage progressivement, ne représentant aujourd'hui plus que 5 à 10% de leur budget global, accentuant ainsi le rôle des collectivités locales. Pour ce qui est des politiques de décentralisation de l'Etat, je suis remontée plus particulièrement aux années 1980, époque à laquelle l'Etat a décidé de laisser aux collectivités, départements et régions l'initiative et la responsabilité des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et du théâtre.

Une fois que j'ai dit cela, on peut se poser des questions. Qu'est-ce que cela m'apporte, en tant qu'enseignante, de connaître ces différents éléments ? En quoi cela change-t-il ma façon d'enseigner ? Qu'est-ce que j'en retire sur le plan pédagogique ? Il me semble, justement, qu'avoir toutes ces données en main peut avoir une influence, non pas directement sur ma pédagogie (quoique...) mais plutôt sur ma posture d'enseignante, sur la manière dont je me situe dans ce métier. C'est la connaissance de tous ces éléments, le fait de comprendre les problématiques actuelles qui permet l'émergence d'une conscience professionnelle, ce que je détaillerai plus tard. Et, même s'ils n'affectent pas directement ma façon d'enseigner, ces éléments peuvent néanmoins en modifier le cadre, les conditions.

3.2. Une meilleure connaissance du terrain

Après une meilleure connaissance du cadre professionnelle, cadre que j'appellerais théorique, mon travail de mémoire m'a également aidée à avoir une vision plus nette de la réalité, c'est-à-dire du cadre pratique, et du rapport entre ces deux cadres.

3.2.1. Rapport entre les textes et le terrain : une logique à 2 vitesses

Ce que je veux dire en évoquant cette logique à deux vitesses, c'est il y a une chronologie du cadre théorique et une chronologie du cadre pratique. Une vitesse des textes et une vitesse du terrain. Mais je ne veux pas dire par là que les textes seraient forcément en avance sur leur temps et le terrain, haletant, toujours à la traîne. Un phénomène que j'ai découvert et dont je n'avais pas conscience est cette idée d'aller-retour entre le terrain et l'Etat. C'est quelque chose qui m'a été plusieurs fois exprimé, même si peu visible concrètement, ou du moins à une autre échelle. Qui influence qui ? Au stade où j'en suis, je ne peux rien affirmer. Néanmoins, ce que j'entrevois, c'est que, de fil en aiguille, des choses émergent du terrain, des réflexions, des expériences qui, par l'intermédiaire d'inspecteurs diligentés par le Ministère de la Culture, remontent jusqu'en haut de la pyramide, avant de passer de l'autre côté, c'est-à-dire que d'expériences pratiques, elles deviennent à leur tour préconisations théoriques, actées dans divers documents. Et, de là, à devoir être appliquées par les autres

structures. Mais c'est un autre champ qui demanderait des recherches supplémentaires pour comprendre les multiples interactions entre le terrain et l'Etat.

Je continuerai en disant que ce n'est parce qu'une chose est mise par écrit qu'elle est, de fait, dans la réalité. Je parlais de vitesse des textes et vitesse des faits ; et bien, des fois, les deux s'entrechoquent. Exemple que j'ai exposé dans la deuxième partie, celui du schéma départemental du Rhône qui a mis en place une succession de réseaux différents pour mieux homogénéiser son offre en matière d'enseignement artistique spécialisé. Un premier réseau est préconisé, autour d'écoles ressources. Mais, déjà là, des problèmes se posent : structures de tailles très diverses, homogénéisation des tarifs, etc. Peut-être ce type de réseau a-t-il été appliqué dans d'autres départements (je n'ai pas épluché tous les schémas), en tout cas il ne semblait pas adapté pour celui du Rhône. Du coup, changement de direction, un autre réseau est mis en avant. Les actions mises en place ou amorcées pour le premier sont donc à revoir au profit de nouvelles, sans qu'on ait vraiment le temps, à l'échelle locale, de voir ce qui est ou non probant. On a comme cela des successions de vagues où, dans ce cas en particulier, c'est le terrain qui doit s'adapter aux directives, quitte à ce que celles-ci soient contradictoires entre elles.

3.2.2. Projet d'établissement : la partie émergée de l'iceberg

J'ai parlé du projet d'établissement à maintes reprises, et vais à nouveau l'évoquer ici. Je l'ai qualifié de signature, je dirais également qu'il est la partie émergée de l'iceberg, l'iceberg étant en quelque sorte le conservatoire. Tout projet d'établissement se doit d'afficher un certain nombre d'actions et de dispositifs en lien avec le schéma national d'orientation en plus de pouvoir, bien sûr, exprimer ses spécificités. Ce que je veux dire par là, c'est qu'il existe parfois un léger décalage entre ce qui est écrit et ce qui est fait. Cela n'est pas un jugement, c'est plutôt un fait à considérer et que je découvre à l'issue de mon travail. Ces éléments rejoignent l'idée des deux vitesses, en l'occurrence le terrain qui se met en place par rapport à des directives. Ainsi, la réalité qui se trouve derrière un projet d'établissement est en fait une réalité en train de se faire, de s'expérimenter, de se mettre en place, là où le texte affirme ce qui existe déjà. On mentionne un cursus de théâtre ? Il n'y a en fait que les deux premiers cycles ; tel partenariat ? Il ne se fait plus.

Les réalités que j'ai pu apercevoir à travers les entretiens sont donc constamment en évolution. On crée de nouveaux cursus, des disciplines apparaissent, d'autres s'arrêtent, on imagine des cours, des ateliers plus adaptés, etc. Et on retrouve là les initiatives locales. De devoir s'adapter à un texte fait que, parfois, on imagine des choses encore plus novatrices, des choses qui le dépassent tout en l'incluant. Parfois aussi, ces évolutions du terrain se font plus difficilement, à cause de certains comportements bien ancrés et difficiles à modifier qui vont à leur rencontre. On affiche des volontés, des actions qui se veulent en adéquation avec le *SNOP*, là où, dans les faits, il n'y a encore que des balbutiements ou juste quelques dispositifs, pour dire que. Un conservatoire est une grosse machine, finalement, « un

*organisme vivant en perpétuelle évolution*⁵² » qui contient un ensemble de forces parfois en synergie, parfois en opposition.

3.2.3. Des prismes différents

Ces forces en présence, ce sont d'un côté les enseignants et, de l'autre, les directions. Je marque une certaine dualité alors que les deux travaillent ensemble au quotidien. Je veux plutôt insister sur le fait que chacun a sa vision du terrain, son angle d'approche de la réalité. Celle d'un directeur, c'est, pour le cadre théorique, la prise en compte des volontés nationales et, pour le cadre pratique, l'équipe pédagogique, la structure, mais aussi les élus, le premier étant le maire ou le président de la collectivité locale. La réalité des enseignants, c'est un projet d'établissement, un règlement des études et, sur le terrain, les élèves et parents d'élèves, les autres collègues, la direction. Les interlocuteurs des uns et des autres ne sont donc pas les mêmes et les préoccupations respectives non plus.

Quand une direction, certes en concertation avec son équipe pédagogique, met en place des dispositifs pour aller dans le sens des volontés étatiques, c'est les professeurs, in fine sur le terrain, devant les élèves, qui doivent se débrouiller avec. Je pense à nouveau aux « parcours projet » ou « personnalisés », qui, aux dires des enseignants, ne semblent pas très adaptés à des élèves de 12-13 ans et dont le fameux contrat n'est pas forcément facile à élaborer. On a vu que, parfois, ces dispositifs pouvaient même être détournés de leur esprit initial, afin d'être plus en accord avec certaines préoccupations des enseignants (des « parcours projets » qui sont en réalité des dispenses de FM pour que l'élève puisse, en premier lieu, continuer son cours d'instrument).

Le travail en équipe n'est pas une chose facile et il arrive ainsi que ces nouveaux dispositifs se heurtent à des conceptions qui vont à leur rencontre. Une équipe pédagogique est en effet loin d'être homogène, les parcours sont divers, et les opinions divergent quant à l'apprentissage, l'évaluation, les missions du conservatoire, etc. Les entretiens ont d'ailleurs mis en lumière certaines de ses disparités. Cela fait donc aussi partie du métier d'enseignant que de savoir travailler au sein d'une équipe, car les temps de concertation sont récurrents (élaboration d'un nouveau projet d'établissement, formaliser des objectifs de fin de cycle par exemple). Il faut alors bien surmonter ces différences pour pouvoir aboutir à quelque chose de commun.

⁵² Annexe n°9

3.3. L'émergence d'une conscience professionnelle

3.3.1. Une meilleure connaissance de mon métier

J'aurais pu, pour ce travail de mémoire, m'intéresser davantage à des problématiques pédagogiques, je suis dans une formation, justement, pédagogique, après tout ! Mais non, au lieu de cela, je suis allée sur le terrain, interroger les principaux acteurs de l'enseignement artistique, lire, analyser la littérature professionnelle. J'ai vraiment fait ce travail pour moi, pour répondre à un certain nombre de questions que j'avais ; la principale constituant ma problématique : comment les structures de l'enseignement artistique spécialisé se saisissent concrètement des volontés nationales ? Je n'entrevois que les conservatoires, surtout par le fait d'y avoir été moi-même élève, mais je ne savais rien du reste, les schémas nationaux, les lois, le contexte historique et politique. Mon expérience professionnelle jusque-là ne m'apportant pas non plus ces éléments, puisque n'ayant jamais travaillé dans ce type de structure. L'émergence d'une conscience professionnelle apparaît donc déjà dans ma démarche, dans ce souci de mieux connaître mon futur métier.

C'est en quelque sorte un travail épistémologique que j'ai mené, dans le sens où le brassage de ces différents objets, l'analyse des documents et des entretiens, leur mise en regard avait surtout pour visée de me construire de nouvelles connaissances et combler les lacunes que j'avais jusque-là. Cela m'a permis d'avoir une idée plus claire du métier d'enseignant en même temps que d'avoir une vue plus schématique, plus globale, mais non pas moins complexe, de l'organisation de l'enseignement artistique spécialisé. Même si je ne connais pas le fonctionnement exact d'un établissement, j'en sais néanmoins les enjeux, son organisation globale et dans quoi il s'inscrit. Je me sens ainsi mieux armée pour appréhender les réalités du métier.

3.3.2. D' « un » métier à « mon » métier

Néanmoins, toutes ces connaissances que j'ai acquises restent pour l'instant encore théoriques. La prochaine étape sera donc de passer de cette conception théorique à une réalité tangible, à ma réalité de professeur de chant, dans une structure, avec les élèves, les autres enseignants, la direction et toutes les autres composantes et problématiques que j'ai évoquées jusqu'ici. Réalité qui m'amène à me poser de nouvelles interrogations qui trouveront très probablement des réponses sur le terrain : comment se saisir personnellement, et concrètement, des missions d'un conservatoire ; comment, dans ma pédagogie, créer une sorte de synthèse entre la formation que j'ai reçue en tant qu'élève, celle que je termine actuellement au Cefedem et les réalités auxquelles je serai confrontée ; comment je me perçois dans l'évolution actuelle des choses, à quels point j'adhère ou, au contraire, lesquels pourront me poser problème. Je tente, par ces questionnements, de me projeter concrètement dans ce métier, mais je crois que les réponses viendront d'elles-mêmes progressivement, entraînant à leur tour de nouveaux questionnements.

Néanmoins, le fait d'avoir mené ce travail, rencontré des enseignants et des directions, mieux compris les enjeux, les missions des conservatoires, me donne envie d'exercer ce métier dans

les conditions que j'ai pu approcher. C'est-à-dire faire partie d'une équipe pédagogique, participer à la réflexion globale, élaborer des projets, etc. Le fait de travailler dans plusieurs structures fait qu'on ne s'investit pas de la même façon que si l'on est qu'à un seul endroit. Un des enseignants l'a d'ailleurs soulevé, travaillant lui-même dans deux établissements, un où il y est la majorité de la semaine et l'autre seulement une après-midi. L'énergie mobilisée n'est pas la même dans les deux cas. C'est ce que j'ai connu jusque-là, ayant toujours eu au moins trois employeurs différents. D'où une certaine frustration de ne pas pouvoir s'investir vraiment quelque part.

3.3.3. Être en vigilance professionnelle

Cette idée de vigilance professionnelle se rapporte en particulier, dans mon esprit, à une attitude que l'on adopte vis-à-vis de sa profession. C'est en connaître les cadres, la littérature que j'ai déjà maintes fois évoquée, mais aussi se tenir au courant des évolutions. En un mot, s'intéresser à son métier. Je me rends compte également que les enseignants ont une place à prendre à l'intérieur des conservatoires. Ils ne font pas qu'enseigner leur instrument mais participent, à l'échelle de leur structure, aux différentes réflexions pédagogiques. Comme on a pu le voir, ils sont moteur et peuvent être à l'initiative de nouveaux dispositifs, ateliers, cours, qui répondent à des envies de changement, d'évolution. Il est possible de rester dans son coin et de laisser les choses se faire sans nous, par négligence ou par paresse, mais il est aussi possible de se sentir concerné et de mettre la main à la pâte. Le fait, par exemple, de participer à l'élaboration d'un nouveau projet d'établissement. Comme me l'a très bien exprimé un des professeurs rencontrés : « *à partir du moment où on participe à cette concertation, c'est aussi une façon de pouvoir y adhérer* ». C'est donc à chacun de prendre sa part dans la marche d'un établissement.

Je parlerai également de vigilance professionnelle à une échelle plus individuelle. Au cours d'une carrière, nombreuses sont les évolutions, les transformations qui touchent le métier d'enseignant. Prenons, par exemple, la création de l'orchestre à l'école qui a eu lieu au conservatoire (C). Tous les professeurs ne sont pas partie prenante du dispositif et, pour ceux qui y participent, il leur a fallu revoir leurs méthodes pédagogiques, les objectifs visés pour l'orchestre n'étant pas les mêmes que pour un cursus traditionnel. Il faut ainsi s'adapter régulièrement, savoir remettre en question sa pédagogie. Ce souci de vigilance passe également par un travail en réseau, à plusieurs échelons. Echanger avec ses collègues, connaître les autres professeurs de son instrument de la région, adhérer à une association nationale sont autant de moyens qui permettent d'affûter ses idées, de se tenir au courant de ce qui se fait ailleurs, de confronter ses conceptions à d'autres et, ainsi, de favoriser l'émergence de nouvelles réflexions.

Comme on a pu le voir, les établissements de l'enseignement artistique spécialisé sont aujourd'hui dans une situation complexe. Les directives nationales sont nombreuses et décident en grande partie du cadre des structures (missions, organisation des études, diplômes, qualification des enseignants...). Un point me semble néanmoins important, que je voudrais souligner. Le changement de vocable utilisé pour les schémas nationaux est en effet loin d'être anodin. De *directeur*, on est passé à *d'orientation*. L'Etat ne veut plus imposer mais davantage orienter tout en laissant aux établissements un espace pour des adaptations locales, une place pour des initiatives innovantes. Je ne le développerai pas ici, mais le constat est général quant au rôle ambigu de ce dernier, qui décide mais s'engage financièrement de moins en moins.

Sur le terrain, je n'ai pas l'impression que cela soit vécu ainsi. Les directives (directives, directeur... difficile de s'en défaire !), sont plutôt considérées comme devant être appliquées. On y voit davantage des contraintes qu'un espace de liberté qui, pourtant existe, on l'a vu succinctement à travers les initiatives qui émanaient des professeurs. Les conservatoires n'évoluent pas tous au même rythme, et doivent faire avec un système déjà en place, une tradition qui rend plus ou moins difficile la mise en place de nouveaux dispositifs. D'où parfois certains bricolages qui en découlent, on n'est pas tout à fait dans les clous mais « on tend vers », « on montre que » dans un projet d'établissement clair et attrayant. Comme on l'a vu, la réalité qui est derrière n'est pas aussi simple, elle est justement en train de se faire.

L'évolution principale de cette dernière décennie, rappelée dans chaque nouveau document du Ministère, est peut-être la mission de service public que les conservatoires doivent dorénavant assumer. On l'a dit, l'ouverture à de nouveaux publics, la prise en compte des amateurs, les projets en milieu scolaire doivent aujourd'hui faire partie intégrante des activités de ces établissements. Cette mission n'était pas aussi prégnante il y a encore quelques années, d'où les remous qu'elle suscite parfois. Mais les collectivités locales, qui se voient de plus en plus sollicitées dans la gestion financière de ces équipements d'enseignement artistique ont, elles aussi, leur mot à dire. Elles sont en droit de vouloir une structure ouverte sur toute une population et ne concernant pas seulement un groupe socio-économiquement privilégié. Finie l'époque où il n'y avait qu'un conservatoire national qui dictait sa loi à quelques succursales provinciales. Dorénavant, il faut faire avec les territoires et ce qui émane de leur part. Va-t-on alors vers une organisation plus régionale de l'enseignement artistique spécialisé ?

Sites internet :

- www.wikipedia.org (pour des informations générales, notamment le nombre de conservatoires en France actuellement)
- http://rb.ec-lille.fr/Cours_de_recueil_analyse_et_traitement_de_donnees.htm (cours en ligne de Rémi Bachelet, maître de conférences à l'Ecole Centrale de Lille sur les méthodes quantitatives et qualitatives).
- <http://www.citedelamusique.fr> (site très riche, beaucoup d'informations sur les conservatoires, l'enseignement musical en général ; on y trouvera également la plupart des textes officiels du Ministère de la Culture et de la Communication, les lois et décrets mentionnés dans ce travail).
- <http://www.legifrance.gouv.fr/> (qui regroupe les différents textes de loi français)
- <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/bo/intro.htm> (publications du Ministère de la Culture et de la Communication)
- <http://www.arts-vivants-departements.fr/sdea-en-ligne.html> (pour les *Schémas départementaux de développement des enseignements artistiques* de la Drôme et de l'Isère)
- <http://cg38.xsalto.com/index.php?&alias=schema-departemental> (pour le Schéma départemental du Rhône)
- <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/decentralisation.asp> (site de l'Assemblée Nationale, fresque historique riche sur la décentralisation en France)

Ouvrage :

J.-C. Kaufmann, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 », 2007, 2^e édition, 2008

Texte venant du site internet de la Cité de la Musique :

Tout savoir sur... L'Histoire de l'enseignement musical : De 800 à nos jours, brève histoire de l'enseignement musical.

Schémas nationaux :

Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, avril 2008

Introduction commune à l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique (introduction générale au Schéma national d'orientation pédagogique de 2008)

Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1996

Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse, 1992

Schéma-directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique, Direction de la musique, 1984

Charte :

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, Lettre d'information du Ministère de la Culture et de la Communication, Hors-série du n°80, 2001

Textes législatifs :

Arrêté du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

Loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales

Schémas départementaux :

Schémas départementaux de développement des enseignements artistiques de l'Isère, de la Drôme et du Rhône

Conservatoires (A), (B), (C) :

Le Projet d'établissement et le Règlement des études, disponibles auprès des établissements eux-mêmes ou parfois en ligne sur leur site internet.

**SCHEMA NATIONAL D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
INITIAL DE LA MUSIQUE - 2008** (extraits choisis)

P. 1 à 3

**TITRE I - Les enjeux spécifiques du schéma national d'orientation
pédagogique de musique**

Outre les enjeux communs à l'ensemble des schémas nationaux d'orientation pédagogique, le schéma national d'orientation pédagogique de musique souhaite mettre l'accent sur la nécessité de :

- Mettre l'accent sur les pratiques collectives et l'accompagnement

Enfin, poursuivant l'effort déjà entrepris, il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage.

Parmi ces pratiques, celle de l'accompagnement doit faire l'objet d'une réflexion et d'une mise en oeuvre spécifique. Les accompagnateurs trouveront ainsi une place mieux identifiée dans l'équipe pédagogique. Le concept d'accompagnement lui-même est d'ailleurs une partie essentielle de toute formation et, partant, de l'évaluation.

- Globaliser la formation

Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires. La conception de la formation musicale doit être globale pour être cohérente. Mais la conduite d'une telle démarche n'est pas toujours simple à élaborer. Elle est cependant fondamentale dans la construction des compétences. La formation doit en effet garantir un socle fondateur, nourri d'une diversité d'expériences et de parcours, y compris par l'apport d'autres arts.

- Former à la direction d'ensembles

Dans le même ordre de préoccupation s'inscrit la formation à la direction où beaucoup reste à faire parce que les élèves n'ont été que trop rarement initiés à cette dimension de la pratique dans le début de leurs études. Une approche précoce peut d'ailleurs revêtir, au départ, la forme simple de « jeu de rôle » à l'intérieur d'un ensemble. Cette initiation contribue à la formation de l'oreille, permet d'enrichir la vision globale de la partition, de compléter le travail corporel et d'améliorer la relation de l'instrumentiste ou du chanteur au chef comme à ses partenaires. Elle peut aussi, en ouvrant de nouvelles possibilités de formation et de pratique, susciter une motivation accrue des élèves pour la direction et faire naître des vocations ultérieures, que ce soit en tant qu'amateur ou professionnel.

- Renforcer la place de la culture musicale

L'apport de la culture musicale dans la formation aux pratiques n'est plus à souligner. Il faut cependant rappeler qu'une attention particulière doit toujours y être portée. Dans les conservatoires, la culture musicale a vocation à être intimement associée à l'ensemble des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Les domaines que recouvrent l'analyse, l'histoire et l'esthétique peuvent faire l'objet de démarches adaptées dès le 1er cycle, se consolidant et se structurant à partir du 2e cycle. Dans un domaine

aussi foisonnant, des propositions de modules spécifiques pourront apporter des réponses aux différentes attentes. Ainsi, face aux besoins des musiques de tradition orale, la mise en place de repères d'écoute est nécessaire.

Dans cette optique, il est important de définir la place et le rôle du professeur de culture musicale comme une personne ressource pour l'ensemble de l'établissement.

- Favoriser les démarches d'invention

Parmi les enjeux pédagogiques qui apparaissent comme prioritaires aujourd'hui, les démarches liées à l'invention (écriture, improvisation, arrangement, composition) constituent un domaine important de la formation des instrumentistes et des chanteurs. Elles ne devraient pas être différées, mais faire l'objet d'une initiation dès le 1er cycle. L'ouverture aux dimensions technologiques du traitement du son en fait partie également.

- Renforcer les liens avec les établissements scolaires

Depuis le premier protocole d'accord signé en 1983, entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère chargé de la culture, les liens entre les établissements scolaires et les conservatoires n'ont cessé de se renforcer pour que les jeunes d'âge scolaire bénéficient d'une éducation musicale de qualité aussi bien en temps scolaire qu'hors temps scolaire. Parmi les dispositifs existants, les chartes départementales pour le développement des pratiques vocales et chorales, les dispositifs « musique à l'école », les classes à horaires aménagés récemment réformées constituent des moyens précieux pour qu'un projet éducatif concerté se mette en place.

En contribuant à cet effort d'éducation musicale, il s'agit bien de donner aux jeunes d'âge scolaire les bases d'une conscience contemporaine du phénomène sonore et musical, notamment en faisant naître le désir d'écouter et de pratiquer avec une grande disponibilité d'esprit et en transmettant les notions essentielles pour l'acquisition d'un sens critique.

Compte tenu du rôle grandissant que jouent les musiciens qualifiés, formés à l'université dans les centres de formation de musiciens intervenants (CFMI) pour intervenir en milieu scolaire, les « dumistes » constituent le point d'appui principal sur lequel les établissements peuvent compter pour accomplir cette mission, en raison notamment de leur connaissance de ce milieu et des modalités du partenariat.

- Renforcer les liens avec les pratiques en amateur

La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire.

P. 7

Une « **formation continuée ou complémentaire** », à positionner, selon les acquis, après le 2e ou le 3e cycle, peut être offerte sur la base d'un « parcours personnalisé de formation » faisant l'objet d'une évaluation spécifique. Cette orientation s'adresse aux personnes qui ne souhaitent pas suivre un cycle complet, à celles qui n'ont pas tous les acquis nécessaires pour le suivre ou qui souhaitent se perfectionner dans un domaine particulier.

Il concerne essentiellement des adolescents, jeunes adultes ou adultes qui ont des objectifs d'approfondissement nécessitant un plan sur une ou plusieurs années.

Des passerelles sont possibles entre le 3e cycle de formation à la pratique en amateur, la formation continuée ou complémentaire et le CEPI, après avis de l'équipe pédagogique.

**SCHEMA DIRECTEUR POUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE D'UN
CONSERVATOIRE NATIONAL DE REGION OU D'UNE ECOLE DE MUSIQUE - 1984**
(extraits choisis)

P.1

SCHEMA DIRECTEUR POUR L'ORGANISATION
PEDAGOGIQUE D'UN CONSERVATOIRE NATIONAL DE REGION
OU D'UNE ECOLE NATIONALE DE MUSIQUE

Le présent schéma-directeur porte sur trois points clés de l'organisation pédagogique d'un établissement :

- I - Organisation des enseignements autour de la notion de département pédagogique ;
- II - Réorganisation de la progression des études pédagogiques en grands cycles d'études ;
- III - Nouvelles modalités d'exams et de contrôle, donnant une plus large place aux contrôles continus.

(...)

I - L'organisation des établissements d'enseignement musical devra s'appuyer sur la notion de département pédagogique :

A/. Mise en place des départements pédagogiques :

La mise en place d'un département pédagogique implique le regroupement cohérent d'un ensemble de disciplines par familles ou par groupes de spécificités communes ainsi que le regroupement des enseignants en équipes pédagogiques.

P. 3

II Progression des études

La notion de grands cycles d'études s'étendant sur plusieurs années doit se substituer à la notion de degrés annuels. En effet, il convient d'établir un découpage plus souple des cursus afin d'offrir aux élèves une progression mieux adaptée à leur propre rythme, sans toutefois diminuer le caractère exigeant de cet enseignement.

III

Contrôle et examens :

Le passage d'un cycle à un autre sera prononcé à l'issue d'un examen dont le nombre et la nature des épreuves seront fixés par les cursus relatifs à chaque département pédagogique.

En ce qui concerne l'examen d'entrée en cycle d'enseignement supérieur, on devra tenir compte d'un solide niveau instrumental, mais aussi d'une bonne connaissance des pratiques collectives, comme d'une solide culture musicale. Seront appréciées par le jury, les aptitudes de l'élève à un travail régulier et soutenu, condition liée aux exigences d'un enseignement supérieur pré-professionnel.

En revanche, à l'intérieur des cycles, il n'y a pas lieu d'établir des examens. On retiendra la notion de contrôle continu.

(...)

CONCLUSION : Les contenus pédagogiques.

L'organisation des enseignements en départements pédagogiques, la réorganisation des études en grands cycles, l'introduction du contrôle continu : toutes ces mesures ont pour objectif essentiel d'amener les équipes d'enseignants à imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève.

SCHEMA DIRECTEUR DE L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE DES ECOLES DE MUSIQUE ET DE DANSE 1992 (extraits choisis)

P. 4-5

Le Schéma directeur de 1991/1992 : quelles réformes ?

Le Schéma directeur de 1991/1992 s'inscrit dans une politique générale de réforme engagée dès 1977 et renforcée par le Schéma directeur de 1984. Il reprend notamment l'organisation des études en

cycles pluriannuels et préconise la mise en place d'une formation globale pour les musiciens et les danseurs. L'enjeu le plus radical du Schéma directeur de 1984 tournait autour du contrôle continu. Il touchait l'organisation et la structuration des études. A l'examen sélectif annuel se substituait un cursus par cycles combinant évaluation ponctuelle et continue. Le nouveau cursus regroupe de manière systématique un ensemble de disciplines complémentaires autour d'une discipline dominante. Les évaluations de fin de cycles comme les évaluations terminales (elles, sanctionnées par un diplôme) sont globales.

P. 23

III - Organisation du troisième cycle

A l'issue du 2^e cycle, les élèves s'inscrivent, en fonction de leurs compétences, de leurs disponibilités et de leurs projets, dans l'un ou l'autre des cursus conduisant au Certificat de fin d'études musicales (CFEM) et au Diplôme d'études musicales (DEM). Le second se distingue par l'intensité des horaires d'études et par sa vocation à préparer à l'enseignement supérieur.

Les deux cursus ont en commun :

► 1. La durée

Elle est en principe de trois ans. Elle peut être allongée d'un ou deux ans pour les élèves dont la vitesse d'acquisition est plus lente.

P.24-25

Les deux cursus se distinguent :

► 1. Par leur cadre

- Le CFEM est délivré par l'ensemble des écoles de musique contrôlées et agréées.

- Le DEM ne peut être délivré qu'à l'issue d'études conduites, dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique, sous la responsabilité de professeurs titulaires.

Les conservatoires nationaux de région sont tenus de délivrer le DEM dans chacune des disciplines proposées aux élèves et pouvant faire l'objet d'une dominante.

Les écoles nationales de musique délivrent le DEM dans chacune des disciplines enseignées sous la responsabilité d'un professeur titulaire. Elles disposent nécessairement d'un interdépartement de formation musicale générale, sous la responsabilité d'un professeur titulaire.

► 2. Par leurs horaires et leurs exigences

- CFEM : horaire hebdomadaire minimum de 4 heures 15 (par exemple 45 minutes pour l'instrument, 1 h 30 pour la formation musicale générale, 2 h pour la musique de chambre et les ensembles).

Il est souhaitable qu'une véritable pédagogie de groupe (voir 2^e cycle) per-

mette aux élèves des deux cursus (CFEM et DEM) de bénéficier d'un cours d'instrument plus long et plus complet.

- DEM : horaire hebdomadaire minimum de 5 heures (par exemple 1 h pour l'instrument, 2 h pour la formation musicale générale, 2 h pour la musique de chambre et les ensembles) auxquelles s'ajoute le temps consacré, éventuellement, à la pratique complémentaire.

SCHEMA D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DES ECOLES DE MUSIQUE ET DE DANSE – 1996 (extraits choisis)

(...)

Etablissements culturels à part entière, ils constituent des pôles forts d'activités artistiques; comme centres de ressources pour la musique et pour la danse ils ont vocation à répondre, directement ou en partenariat avec d'autres institutions, à une demande diversifiée ; leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs.

La diversification des contenus musicaux et chorégraphiques ainsi que l'approche de nouveaux publics imposent la poursuite de l'évolution importante déjà accomplie par les écoles de musique et de danse, d'autant plus que l'ouverture nécessaire pour une meilleure égalité d'accès à la pratique musicale et chorégraphique doit s'effectuer en gardant le souci permanent de la qualité de l'offre.

P. 2

Cursus des études musicales

(...)

La fin des études en 3ème cycle est sanctionnée par le certificat de fin d'études musicales (CFEM). Celui-ci qualifie les musiciens amateurs confirmés, il est préparé et délivré par les conservatoires nationaux de région (CNR), les écoles nationales de musique et de danse (ENMD) et les écoles agréées (EMMA).

La fin des études en cycle spécialisé est sanctionnée par le diplôme d'études musicales (DEM). Il ouvre la voie à des formations musicales supérieures. Il est préparé sous la responsabilité de professeurs titulaires ou d'enseignants certifiés et délivré uniquement par les CNR et les ENMD.

P. 3

Structures de concertation

Le directeur s'appuie pour le bon fonctionnement de son établissement :

- sur le conseil d'établissement, composé de manière équilibrée des élus, des représentants de la direction, des enseignants, des services administratifs et techniques de l'établissement, des élèves, des parents d'élèves et le cas échéant de personnalités extérieures.

Les modalités de nomination à ce conseil sont laissées à l'initiative des différentes catégories concernées.

- sur le conseil pédagogique, qui réunit autour du directeur les professeurs responsables des départements.

- sur les équipes pédagogiques, constituées soit par les enseignants d'un même département (cordes, musique ancienne, claviers, pratiques collectives, formation musicale, danse...), soit par les

enseignants d'une même discipline, soit, le cas échéant, par l'ensemble des professeurs d'un même élève.

En complément de ces structures régulières de concertation, les enseignants des différentes disciplines sont appelés, ponctuellement, à coordonner leurs activités.

La concertation, les réunions de départements et celles qui sont consacrées à l'évaluation relèvent logiquement de la responsabilité pédagogique des enseignants.

Le fonctionnement de l'établissement est régi par un règlement intérieur soumis pour avis au comité technique paritaire et arrêté par l'autorité territoriale et un règlement des études approuvé par le Conseil d'établissement. Ces textes sont portés à la connaissance de l'ensemble des usagers.

LOI N°2004-809 DU 13 AOÛT 2004
RELATIVE AUX LIBERTES ET RESPONSABILITES LOCALES (extraits choisis)

TITRE I^{er}
LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE,
LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LE TOURISME

(...)
CHAPITRE III
De la contribution des régions
(...)

Article 11

L'article L. 214-13 du code de l'éducation est ainsi modifié :

1° Le premier alinéa du I est ainsi rédigé :

“ La région adopte le plan régional de développement des formations professionnelles et s'assure de sa mise en oeuvre. Ce plan a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et de favoriser un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation.” ;

(...)

3° Le II est ainsi rédigé :

“ II. - Le plan régional de développement des formations professionnelles pour sa partie consacrée aux jeunes couvre l'ensemble des filières de formation des jeunes préparant l'accès à l'emploi. Il inclut le cycle d'enseignement professionnel initial dispensé par les établissements d'enseignement artistique.

TITRE IV
L'ÉDUCATION, LA CULTURE et le SPORT
(...)
CHAPITRE III
Les enseignements artistiques du spectacle

(...)
Article 101

I. - L'article L. 216-2 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

“ *Art. L. 216-2.* - Les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique dispensent un enseignement initial, sanctionné par des certificats d'études, qui assure l'éveil, l'initiation, puis l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à une pratique artistique autonome. Ils participent également à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire. Ils peuvent proposer un cycle d'enseignement professionnel initial, sanctionné par un diplôme national.

(...) “ Ces établissements relèvent de l'initiative et de la responsabilité des collectivités territoriales dans les conditions définies au présent article.

“ Les communes et leurs groupements organisent et financent les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique de ces établissements. Les autres collectivités territoriales ou les établissements publics qui gèrent de tels établissements, à la date de publication de la loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, peuvent poursuivre cette mission ; ces établissements sont intégrés dans le schéma départemental.

“ Le département adopte, dans un délai de deux ans à compter de l'entrée en vigueur de la loi n°2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, un schéma départemental de développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique. Ce schéma, élaboré en concertation avec les communes concernées, a pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement initial.

“ La région organise et finance, dans le cadre du plan visé à l'article L. 214-13, le cycle d'enseignement professionnel initial.

“ L'État procède au classement des établissements en catégories correspondant à leurs missions et à leur rayonnement régional, départemental, intercommunal ou communal. Il définit les qualifications exigées du personnel enseignant de ces établissements et assure l'évaluation de leurs activités ainsi que de leur fonctionnement pédagogique. Il apporte une aide technique à l'élaboration du plan mentionné à l'article L. 214-13 et du schéma prévu au présent article.

**ARRETE DU 15 DECEMBRE 2006 FIXANT LES CRITERES DU CLASSEMENT DES
ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PUBLIC DE LA MUSIQUE, DE LA DANSE ET
DE L'ART DRAMATIQUE. (extraits choisis)**

Article 2

Sont classés les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique qui s'acquittent des missions communes aux trois catégories d'établissement classés et répondent aux critères propres à chaque catégorie.

En outre, les établissements doivent, en cohérence avec le schéma départemental de développement des enseignements artistiques et le plan régional de développement des formations professionnelles :

- établir un projet d'établissement ; ce document, validé par la collectivité territoriale ou le groupement de collectivités responsable, présente les choix pédagogiques, artistiques et culturels ainsi que le plan pluriannuel de réalisation. Lorsque plusieurs spécialités sont proposées, l'interdisciplinarité est favorisée ;

- s'inscrire dans une organisation territoriale de l'enseignement artistique, qui favorise notamment l'égalité d'accès des usagers, la concertation pédagogique et la mise en oeuvre de projets pédagogiques et artistiques concertés ;

- fonctionner en réseau, notamment par le moyen de conventions passées avec d'autres établissements classés ou reconnus ou toute personne morale de droit public ou de droit privé exerçant une mission d'enseignement, de création ou de diffusion.

Article 3

Les missions communes aux trois catégories d'établissement sont les suivantes :

1° Des missions d'éducation fondées sur un enseignement artistique spécialisé, organisé en cursus définis à l'annexe 1. A cette fin, les établissements favorisent l'orientation des élèves tout au long de leur formation. Ils accompagnent leur projet et développent des collaborations entre spécialités artistiques, notamment lors des phases d'éveil et d'initiation ;

2° Des missions d'éducation artistique et culturelle privilégiant la collaboration avec les établissements d'enseignement scolaire, notamment dans le cadre d'activités liées aux programmes d'enseignement, de classes à horaires aménagés, d'ateliers, de jumelages, de chartes départementales de développement de la pratique chorale et vocale ou de dispositifs similaires en danse et en art dramatique ;

3° Des missions de développement des pratiques artistiques des amateurs, notamment en leur offrant un environnement adapté.

Les établissements participent également à des actions de sensibilisation, de diversification et de développement des publics, et prennent part à la vie culturelle de leur aire de rayonnement. A cette fin, ils assurent la diffusion des productions liées à leurs activités pédagogiques et l'accueil d'artistes et ils entretiennent des relations privilégiées avec les partenaires artistiques

professionnels, en particulier avec les organismes chargés de la création et de la diffusion.

Pour accomplir l'ensemble de ces missions, les établissements constituent des centres de ressources pour la documentation, l'information, l'orientation et le conseil des citoyens.

Article 4

Sont classés conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal les établissements qui répondent aux critères suivants :

(...)

- dispenser ou garantir l'enseignement d'au moins une spécialité (musique, danse ou art dramatique) et, dans cette spécialité, au moins les deux premiers cycles du cursus défini en annexe 1.

(...)

Article 5

Sont classés conservatoires à rayonnement départemental les établissements qui réunissent les conditions suivantes :

(...)

- outre les missions des conservatoires prévues à l'article 4, dispenser ou garantir l'enseignement d'au moins deux spécialités, dans les deux premiers cycles du cursus et le troisième cycle de formation des amateurs ;

- assurer ou garantir le cycle d'enseignement professionnel initial, lorsque la spécialité musique ou la spécialité danse est retenue. Pour l'art dramatique, la mise en place du cycle d'enseignement professionnel initial est facultative ;

(...)

Article 6

Sont classés conservatoires à rayonnement régional les établissements qui réunissent les conditions suivantes :

(...)

- assurer ou garantir, dans les trois spécialités, outre les missions des conservatoires à rayonnement départemental prévues à l'article 5, un cursus complet comprenant le troisième cycle de formation des amateurs et le cycle d'enseignement professionnel initial.

(...)

Article 8

Les conservatoires à rayonnement régional et à rayonnement départemental disposent pour assurer les enseignements et, en particulier, ceux du cycle d'enseignement professionnel initial :

- en musique, dans chaque discipline enseignée, d'au moins un enseignant appartenant au cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique ou titulaires du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des conservatoires classés ;

SCHEMAS DEPARTEMENTAUX DE DEVELOPPEMENT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES (extraits choisis)

ISERE

(...)

En 1985, une étude sur la pratique et l'enseignement musical en Isère a été menée à l'initiative conjointe du Conseil général de l'Isère et du ministère de la Culture par la Délégation départementale à la musique et à la danse de l'Isère. Les conclusions de cette réflexion ont permis de poser les bases d'une politique musicale départementale fondée sur le développement cohérent des structures d'enseignement, de la création et de la diffusion.

Un premier schéma départemental de l'enseignement musical a été adopté en 1986 pour permettre une meilleure couverture géo-démographique de l'enseignement spécialisé, une professionnalisation des enseignants et une harmonisation des programmes et des cursus d'études.

(...)

Le deuxième schéma, adopté en 1998, a mis en valeur la nécessité d'un plan de formation continue pour les enseignants et plus particulièrement leurs besoins de formation diplômante. Avec le CEFEDM Rhône-Alpes et l'aide financière de l'Etat et de la Région, dix-huit enseignants isérois ont été formés pendant trois ans et ont obtenu leur diplôme d'Etat dans leur spécialité musicale.

Fiche technique du schéma départemental des enseignements artistiques de l'Isère

(...)

Les structures d'enseignement artistique devront avoir pour mission :

- De répondre aux besoins de formation de leurs élèves dans la limite des moyens matériels et humains dont ils disposent, avec pour finalité la mise en situation de création et, pour l'enseignement musical, de pratique collective des élèves dès les plus petits niveaux ;
- De valoriser tout autant le patrimoine culturel occidental que la pluralité des cultures de tradition orale existant sur notre territoire grâce à la mixité culturelle de notre population et d'ouvrir à la pédagogie le champ des musiques actuelles ;
- De proposer des projets de création pluridisciplinaire et d'ouvrir des accès de culture, de création et de pratique à des élèves qui ne sont pas inscrits dans les cursus d'enseignement offrant ainsi à ces établissements de devenir des lieux ressources et de lieux de production et de création artistique ouverts au plus grand nombre ;
- De contribuer à la réduction des inégalités d'accès à la culture et à la construction du lien social aux travers des politiques municipales ou intercommunales d'intervention en milieu scolaire par des personnels diplômés, et aux actions de sensibilisation et d'élargissement des publics en lien avec leurs partenaires culturels et sociaux ;
- De répondre aux demandes d'accès à la formation artistique des personnes en situation de déficience ou de handicap en sachant qu'un plan de formation continue sur ces problématiques sera accessible aux enseignants (...).

SCHEMAS DEPARTEMENTAUX DE DEVELOPPEMENT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES (extraits choisis)

DRÔME

1 – PRESENTATION

(...)

1.2 – La politique départementale en matière d'enseignement artistique

La Drôme est un territoire dont la richesse musicale est unanimement reconnue.

Depuis une trentaine d'années maintenant, le Département développe une politique volontariste notamment en d'éducation et d'enseignement musical, en voici les principales évolutions :

1970 : Le réseau des écoles s'est beaucoup étendu depuis le début des années 70, moment de la réorganisation des institutions musicales sous l'impulsion de Marcel Landowski. En effet, plus de 75% des écoles existantes aujourd'hui se sont créées depuis cette date.

1974 : l'ADDIM (Association Départementale de Diffusion et d'Initiation Musicale) est créée et propose aux communes et au Conseil Général d'adopter une politique de développement de l'enseignement musical.

1992 : rédaction du Livre Blanc de la musique.

1997 : le Département adopte un Schéma Départemental pour le développement de l'enseignement musical dont la mise en place est confiée à l'ADDIM.

2000 : Avenant au Schéma qui permet la mise en place des conventions d'objectifs entre le Département et les écoles de musique.

(...)

3 – LES MISSIONS DU SCHEMA DEPARTEMENTAL

- faciliter l'accès du plus grand nombre à un enseignement et à une éducation artistique de qualité
- former le citoyen, amateur d'art
- développer la pratique artistique amateur
- soutenir la création artistique

3.1 - Faciliter l'accès du plus grand nombre à un enseignement artistique

(...)

• *La Communauté de Communes des Hautes Baronnies à la Communauté de Communes du Pays de Buis les Baronnies* : en s'appuyant sur l'élément structurant qu'est le Théâtre-école de Buis les Baronnies, développer l'enseignement musical et chorégraphique et les actions en lien avec l'Education Nationale.

• *Le Pays du Vercors* : en s'appuyant sur l'élément structurant qu'est l'école de musique intercommunale de la Communauté de Communes du Pays du Vercors, développer les actions du théâtre et de la danse en lien avec les écoles primaires et le collège.

• *La Galaure-Valloire* : en s'appuyant sur l'éducation musicale présente de manière significative sur ce territoire, structurer l'enseignement artistique et développer un lieu consacré à la diffusion et la création artistique.

• *La Communauté de Communes du Pays du Diois* : en s'appuyant sur les éléments structurants que sont le Théâtre des Aires et l'école municipale de musique, développer sur la communauté de communes l'enseignement artistique

SCHEMAS DEPARTEMENTAUX DE DEVELOPPEMENT DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES (extraits choisis)

RHÔNE

P. 2

III - Historique

Je voudrais rappeler ici combien le Département, par son engagement constant et par l'effort financier consenti, n'a eu de cesse d'encourager l'éducation artistique comme premier vecteur de démocratisation culturelle et comme élément constitutif du développement de la personnalité de l'enfant et des jeunes.

Depuis 1980, notre collectivité a en effet impulsé et donné à l'enseignement musical une place prépondérante dans sa politique culturelle volontariste en mettant en place, sous l'égide de l'Association départementale de diffusion et d'initiation musicale du Rhône, la commission d'enseignement musical et le brevet départemental de musique. Cette politique se verra en 1996 confortée et renforcée par la création du comité consultatif de musique qui a proposé, notamment, nos critères d'attribution de subvention aux écoles de musique,

P. 3-4

V -Principes directeurs,

1 - objectifs :

Le schéma départemental de développement des enseignements artistiques devra répondre à trois objectifs :

- la structuration territoriale de l'offre d'enseignement et de pratique artistique ; il faut en effet que cette offre soit plus organisée, plus équitable, plus cohérente ;
- l'accessibilité de l'enseignement artistique au plus grand nombre ;
- la diversification des enseignements artistiques proposés, avec un effort tout particulier pour les disciplines rares et la prise en compte de nouvelles esthétiques.

La mise en perspective de ces axes ne pourra se faire que si nous nous engageons dans une démarche nouvelle qui passe par :

- le découpage du département en territoires qui regrouperaient plusieurs cantons, voire plusieurs communautés de communes ;
- la création, sur les territoires précédemment évoqués, d'écoles ressources missionnées conventionnellement par le Département, avec des niveaux de service différenciés, pour optimiser et coordonner l'existant, mettre en réseau les écoles locales, impulser des formations continues, soutenir l'innovation pédagogique et conforter la pratique instrumentale d'ensemble.

ANNEXES

MISSIONS DES ECOLES RESSOURCES

Outre leurs missions actuelles, le schéma Départemental définit les missions spécifiques suivantes :

- 1 - Développer et consolider la concertation entre les écoles de musique existantes sur sa zone d'implantation aux fins de construire progressivement un territoire cohérent en matière d'enseignement spécialisé ;
- 2 - Accompagner les écoles de musique dans la formalisation de leur projet d'établissement dans un souci d'harmonisation, de structuration et d'évaluation des enseignements artistiques spécialisés dispensés.
- 3 - Provoquer des projets innovants et fédérateurs sur son territoire en matière de pratique d'ensemble, de formation continue, de mise en œuvre de stages, master-classes, résidences...
- 4 - Animer le réseau des écoles de musique locales en vue d'une ouverture récurrente en direction du milieu scolaire, des centres culturels, des bibliothèques.

CHARTRE DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE SPECIALISE EN DANSE, MUSIQUE ET THEATRE - 2001 (extraits choisis)

III – LES RESPONSABILITES DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

(...)

Les collectivités apprécient l'état des besoins de leur population en matière d'enseignement en danse, musique et théâtre, en tenant compte de l'enseignement artistique initial conduit dans l'enseignement général et de la réalité culturelle locale. Les collectivités définissent un projet d'établissement d'enseignement artistique susceptible de répondre aux besoins recensés, et prévoient des partenariats avec les institutions de formation, de création et de diffusion existant à proximité.

(...)

IV – LES RESPONSABILITES DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Responsabilités du directeur

Conformément au statut particulier du cadre d'emplois des directeurs d'établissements territoriaux d'enseignement artistique, le directeur est responsable de l'établissement et de son fonctionnement, que sa délégation soit d'ordre public ou privé.

- Il s'appuie sur une équipe de direction administrative, pédagogique et culturelle (...)
- Il conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement (...)
- Il organise les études et les modalités de l'évaluation des élèves (...)
- Il suscite la réflexion et l'innovation pédagogiques (...)
- Il définit les actions de diffusion et de création liées aux activités d'enseignement et de sensibilisation (...)
- Il met en œuvre les partenariats dans le domaine culturel, éducatif et social (...)
- Il participe à la concertation entre établissements d'enseignement, dans le cadre des réseaux d'écoles (...)
- Il assure, en tant que chef de service, la relation avec les élus et les autres services de la collectivité territoriale (...)
- Il détermine les besoins de son établissement en personnel et propose le recrutement de tous les agents, notamment des enseignants.

Claude, directeur de (C)

- Allers-retours entre le terrain et le Ministère

Concernant l'appropriation des textes par la base, je dirais qu'on a la chance dans l'enseignement artistique, et ce n'est pas forcément le cas dans l'éducation nationale, que les choses fonctionnent dans les deux sens. De fait, il y a les textes cadres, sur lesquels sont élaborés nos projets d'établissement et règlements des études. D'un autre côté, les inspecteurs du Ministère de la Culture ont été, au long des vingt dernières années, très attentifs à ce qu'il se passait sur le terrain. Si on regarde les différents schémas passés, jusqu'au dernier, on peut constater à quel point la vision de l'enseignement artistique a changé. Quand je dis que ça s'est fait dans les deux sens, c'est-à-dire que ces textes ont eux-mêmes intégré des choses qui avaient d'abord été initiées sur le terrain. A un certain moment, il y a aussi des initiatives, des aspirations du terrain, je pense en particulier à toutes les démarches autour des musiques actuelles, qui sont nées sur le terrain et qui sont remontées au niveau ministériel puis été actées dans un deuxième temps. Il y a eu ainsi un effet d'aller-retour avec des têtes chercheuses qui ont mis en place ces types d'enseignements et ça a été ensuite retranscrit dans les derniers schémas. A partir de ce moment-là, ça a pris une valeur de norme avec une injonction sur les autres structures qui n'étaient peut-être pas dans cette dynamique-là. Je pense aussi à d'autres évolutions plus anciennes. Par exemple quand a été mis en place la pédagogie et l'évaluation par cycle et non plus l'examen annuel. Peut-être existe-t-il encore des établissements en France où il y a des examens chaque année. Cela n'est pourtant plus dans les préconisations des textes depuis longtemps. [...] Je crois que c'est aussi lié à l'énorme révolution qu'ont traversée tous les conservatoires et écoles de musique ces vingt dernières années. Auparavant, il y a vingt ou trente ans, c'était relativement simple. Il y avait des élèves qui suivaient un cours d'instrument, un cours de solfège et qui avaient un examen chaque année. Maintenant, on en est très loin et le chemin est encore long, je pense, à parcourir.

- Des directives récentes, en constante évolution

C'est compliqué, je trouve, parce qu'on vous demande mettre en place des choses puis finalement d'autres en fonction des différents schémas.

On a commencé à travailler dans une direction pour après se réorienter dans une autre, sachant qu'en plus, le schéma départemental se termine en 2013, donc, si ça se trouve, en 2014, il y aura une nouvelle orientation.

Les choses bougent très vite, et sur une échelle assez courte.

Les choses bougent à tous les niveaux. De toute façon, un conservatoire, ce n'est pas quelque chose de fixe et définitif. A tous les niveaux, les enseignements proposés, les cursus, les effectifs, tout bouge en temps réel. (...) A un moment donné, on fixe les choses dans un règlement des études. Mais quand on fixe les choses, il y en a un certain nombre qui sont (...) des nouvelles propositions pédagogiques. Ces propositions sont donc mises en œuvre ; pour certaines, on a pu constater qu'elles fonctionnaient plus ou moins, elles peuvent du coup être retouchées, réajustées dans un délai assez rapide. Il va y avoir un prochain projet d'établissement dans lequel on fera une réactualisation du règlement des études à ce moment-là. De toute façon, c'est vraiment un organisme vivant en perpétuelle évolution.

Alexandre, directeur de (A)

- Désengagement de l'Etat et rôle montant des collectivités :

Qu'est-ce que ça va donner tout ça ? Avec un nouveau coup d'accélérateur sur la décentralisation... Le Ministère de la Culture vient de nous annoncer qu'il sucre (entretien fait en février) 25% des subventions des CRD et CRR cette année. [...] Donc qu'est-ce qu'il y a derrière ça, on ne sait pas trop. La question qu'on se pose c'est est-ce que le Ministère de la Culture a toujours envie de s'intéresser aux conservatoires. C'est une question qu'on se pose en tant que directeur. Quand on voit que, par rapport à toutes les discussions qu'il y a sur l'éducation artistique et culturelle, il y a eu tout un rapport où on ne parle quasiment pas des conservatoires. Les DRAC (Directions Régionales des Affaires Culturelles) ont fait remonter en quoi les structures culturelles qu'elles financent contribuent à l'éducation artistique et culturelle. [...] Il n'y a pas eu une ligne sur le rôle que jouent les conservatoires, alors qu'on développe depuis des années des postes de musiciens intervenants, des orchestres à l'école, des jumelages, etc. On se pose vraiment des questions, à savoir est-ce que l'enseignement artistique spécialisé intéresse encore le Ministère de la Culture.

En effet, c'est bon à savoir, tout ça.

Oui, et la difficulté qu'on a aussi, en tant que directeur, c'est que, quand on va voir nos élus en leur disant, voilà, on a un schéma d'orientation du Ministère de la Culture et un agrément qui nous oblige à mettre ça en place, tant de postes de titulaires, tant de matières à enseigner, tant de volumes horaires, et ça coûte tant. L' élu peut demander : "Et combien il paie le Ministère de la Culture ?" Quand on voit qu'aujourd'hui il représente seulement 5-6% des budgets des établissements, en vertu du vieil adage "celui qui paie commande"... Du coup, certains élus se posent vraiment la question, heureusement pas chez nous, de l'intérêt de maintenir un agrément CRD ou CRC.

- Les parcours non diplômants

Le moteur c'est que des réflexions sont nécessaires face à l'évolution des missions du conservatoire et du monde social. On ne peut plus aujourd'hui construire un parcours de formation comme il y a 20 ans en arrière. Les enfants, les ados ne sont plus les mêmes, le monde dans lequel ils évoluent n'est plus le même. Les relations à la formation et à l'apprentissage ne sont plus les mêmes, avec le numérique et internet. Tout ça fait que, même s'il n'y avait pas des textes officiels, c'est des questions qui se poseraient quand même. (...)

Le constat qu'on fait dans tous les conservatoires depuis (...) une dizaine d'années, c'est que le cursus diplômant jusqu'au 3^e cycle, avec un volume horaire de 3 à 5h de cours hebdomadaires, s'il convient toujours à toute une catégorie d'élèves, ne convient plus aujourd'hui à tout le monde. (...) C'est un constat partagé qui amène tous les conservatoires à revoir leur projet pédagogique et à diversifier leurs offres. Finalement l'enjeu, aujourd'hui, c'est [d'aller au-delà] d'une offre qui était le cursus, avec une seule alternative, soit on était dans le cursus, soit on était virés du conservatoire. Je caricature, mais ça a été ça pendant des années. Ça fait plusieurs années que certains conservatoires parlent de cursus et de « hors cursus ». Dans « hors cursus », il y a toujours quelque chose de dévalorisant, de négatif, c'est toujours quelque chose qu'on fait par défaut. Le pas qui est donc franchi dans un certain nombre de conservatoires, et sur lequel on est en train de travailler, c'est de se dire qu'aujourd'hui, effectivement, la problématique n'est plus d'être dans le cursus ou hors cursus, c'est d'avoir un cursus diplômant et d'autres offres de parcours de formation.

Dans les faits, comment ça se met en œuvre ?

Avant mon arrivée, ça se faisait un peu à la tête du client. Il n'y avait pas loin de 10% des élèves qui, tout en étant apparemment inscrits dans le cursus, bénéficiaient d'aménagements plus ou moins voulus, plus ou moins assumés, plus ou moins cohérents. Il m'est apparu que ça n'était pas la bonne solution, qu'il valait mieux s'atteler au problème plutôt que de faire du cas par cas. (...) Le danger c'était, dans certains cas, de devenir une officine de cours particuliers. C'était pour moi contradictoire avec l'idée fondatrice de ce qu'est un établissement d'enseignement artistique, c'est-à-dire un projet d'établissement mais surtout un projet pédagogique. (...) C'est là qu'on a décidé que [l'élève] est forcément en cursus diplômant tout le 1^{er} cycle, la première année du 2^e cycle et, qu'à l'issue de cette année, l'élève qui souhaite bénéficier d'un aménagement du parcours, passe dans ce qu'on appelle le parcours accompagné. A ce moment-là, contrairement à ce qui se faisait où c'était forcément la FM qui sautait, la nature du parcours est déterminée à l'issue d'un entretien avec l'élève, ses parents et ses professeurs.

Bernard, travaillant à la direction de (B)

- Désengagement de l'Etat et rôle montant des collectivités :

L'Etat se désengage de ça, du coup, c'est les régions qui sont censées combler ça ?

Qui est censé combler, on sait pas du tout. Le gros du financement c'est quand même les collectivités locales, les communes, avant c'était les mairies. Après, il y a une petite part du département. La région elle, est plutôt sur ce qui concerne l'enseignement professionnel. C'est les DRAC qui finançaient les bourses des étudiants en 3^e cycle spécialisé et, apparemment, ne va plus le faire cette année parce que ça n'est pas obligatoire. Et après, il y a l'Etat, qui finançait aussi mais qui diminue progressivement. Il faut bien comprendre que l'Etat est dans une position bizarre. En effet, il finance de moins en moins, mais il a toujours la tutelle. C'est lui qui est censé nous dire ce qu'on fait, mais il met de moins en moins d'argent. Donc, forcément, les collectivités territoriales se disent : « On met le gros du budget, mais, pour nous, qu'est ce que cela nous apporte d'avoir un équipement comme ça ? »

Donc, le nerf de la guerre, l'argent, est fourni essentiellement par les collectivités locales. Mais en même temps, il y a le grand chef qui dit ce qu'il faut faire.

Oui, comment on doit faire pour délivrer tel diplôme, quels profs on doit avoir pour tel niveau de classement. Après, c'est aussi des choses qui vont peut-être évoluer, parce que les collectivités se disent de plus en plus « On finance un équipement qui peut paraître cher par rapport au nombre de personnes touchées. Qu'est-ce que ça nous apporte pour notre collectivité, pour la cohésion sociale... »

- Les parcours non diplômants

Le « parcours personnalisé », c'est quelque chose qu'on a débattu en conseil pédagogique, qu'on a travaillé, on y a réfléchi, on l'a mis en place. Il voulait que, normalement, un élève qui a un projet un peu différent puisse dire : "Je veux faire du jazz, mais je suis en cor ; j'ai envie de continuer la technique du cor mais par contre je veux aller vers le jazz. Donc je vais m'alléger, je vais peut-être pas faire la FM ici mais prendre des cours d'impro ailleurs, et je joue en même temps dans un big band." Ok, rédige un projet, soumets-le, et on lui dit c'est parfait, c'est cohérent. Dans les faits, ça ressemble souvent à une dispense, soit d'orchestre parce qu'il y a trop de choses, soit de FM parce que c'est pénible. Et finalement, la notion de projet construit, alternatif, n'est pas souvent là. (...) Il y en a peu qui sont des vrais parcours personnalisés. Il y a beaucoup plus de demandes de dispense ou d'allègement. Et on se confronte à la réalité que des élèves qui sont un peu jeunes ou pas très matures à 12 ans, leur demander de pondre un projet, c'est pas facile. Du côté des profs, les avis sont très partagés. Il y a ceux qui disent, "oui, en effet, quand tu t'inscris au conservatoire, le pack c'est technique instrumentale, pratique collective, et FM, et tu dois faire tout ça". Et il y a d'autres profs qui disent, "en instrument ça marche bien, du coup, demande une dispense de FM, tu t'en sortiras aussi bien sans." Je te le dis comme ça mais il n'y a personne qui le dira franchement. (...) Il y en a donc qui le prennent bien dans l'esprit dans lequel ça a été écrit. Et il y en a, clairement, qui l'ont pris comme on prend une loi sur les impôts et qu'on détourne, c'est-à-dire, "ils veulent qu'on fasse une lettre au directeur avec un projet, allez, viens, on va la faire. C'est bon, c'est fait, maintenant tu es tranquille."

- Au secours, y'a tout qui change !

Dans mon travail, je veux comprendre comment ça se passe à l'intérieur d'un conservatoire, à la fois en m'intéressant à la direction mais aussi aux enseignants, comment se fait la communication entre les deux.

Faut effectivement se méfier de certains documents qui sont magnifiques sur le papier, parce que sur le terrain, ça se passe pas comme ça. Je prends un exemple, la mise en réseau des établissements souhaitée par les conseils généraux pour qu'il y ait une offre répartie régulièrement. Quand on rencontre certains profs qui sont là depuis 20 ans, qui ont vécu des réunions y'a 10 ans, y'a 5 ans sur la mise en réseau, et qui vous disent : 'nous on est déjà un établissement énorme, on a plein de projets. Si on doit rajouter des réunions pour se coordonner avec des établissements qui ont 50, 100 élèves, qui n'ont pas du tout la même base, quel est l'intérêt ?' Et du coup, concrètement, y'a rien qui se passe.

Qui dit mise en réseau, c'est le conseil général, c'est ça ?

Le conseil général nous verse une subvention aux établissements qui ont un projet d'établissement, et qui acceptent d'être en convention avec le conseil général pour respecter le schéma départemental.

Donc pas de convention, pas de subventions.

Et dans ce partenariat, cette convention, y'a justement la mise en réseau, le fait de penser l'enseignement pas que sur un seul lieu, mais à l'échelle du département.

Catherine, professeur de piano à (C)

- Les parcours non diplômants

Qu'est-ce qui est dit dans ce « parcours Projet », qu'est-ce qu'on vous demande de faire ?

C'est un projet qu'on doit normalement poser avec les élèves, un contrat qui durerait 2-3 ans, avec des objectifs bien précis, des souhaits particuliers. Sauf qu'avec des enfants de 11-12 ans, ça reste très difficile à formuler et à mettre en place. (...) Si c'est chouette dans l'idée, ça reste quand même assez flou. (...)

Est-ce que le parcours « Projet » ne peut pas être une bonne solution pour les élèves qui marchent moins bien dans le cursus en cycle ?

En fait ils y vont tous seuls. Pour l'instant, c'est vrai que c'était notre souci, et on n'arrive pas à proposer les choses autrement, c'est que c'est par défaut. C'est-à-dire que dès qu'ils ont fini leur cycle, ils ne veulent plus de FM et ils passent en « Projet ». Ca se passe grosso modo à la fin du 1^{er} cycle, quand ils entrent au collège. (...)

Moi j'ai du mal avec l'élaboration des contrats, et apparemment, c'est le cas de beaucoup d'autres profs. A chaque début de séance je sollicite [mes élèves], je leur donne des pistes de réflexion sur un projet. Mais j'obtiens pas grand-chose. Du coup, quand au bout d'un mois, deux mois, trois mois, j'ai toujours rien... Est-ce que c'est à nous [les enseignants] de le faire, d'imposer quelque chose à l'avance ?

- Une évolution à deux vitesses

Quand l'ancien directeur est arrivé, il a tout de suite mis en place ces parcours projet.

Et comment il vous a informés de ce qu'il voulait faire ? Il y a eu des concertations ou il est arrivé avec son idée ?

Non, c'était quelqu'un avec qui il y avait de la parole. Plus que maintenant. Maintenant, c'est un peu comme tu dis, le nouveau directeur est arrivé avec ses idées et on doit faire comme ça. Après, je sais pas si c'est le même rapport avec tous les profs, mais moi c'est mon ressenti, que je suis un peu le pion qu'il déplace quand il en a besoin. Je faisais un atelier jusqu'à l'année dernière, avec d'autres profs, et puis un jour, en plus il me parle toujours de loin, dans les couloirs, il me dit : "Au fait, c'est plus toi qui fait l'atelier l'année prochaine". Je me dis cool, on aurait pu en parler. (...)

C'est à vous éventuellement de solliciter un entretien ?

Oui, en même temps, là, je m'y attendais pas. Par contre, pour un autre truc qui m'a dérangé, c'est moi qui ai demandé à le voir, on a discuté et ça m'a apaisée. Quand on parle, ça va. Après, je pense qu'il conduit son bateau, c'est normal, mais (...) pour ma part, y'a des choses qui se font sans concertation. C'est tout un tas de petites choses. En même temps, y'a plein de choses à gérer, la structure grossit, y'a de plus en plus d'élèves, donc y'a plein de choses qui s'expliquent. Mais y'a des fois des loupés, et je crois pas être la seule à ressentir ça.

Cyril, professeur de trombone à (C)

- Les parcours non diplômants

Du coup, le projet, tu l'élabores avec l'élève ?

C'est surtout l'élève qui l'élabore. Moi je suis là pour voir ce qu'il met, définir plus précisément certains objectifs, mais c'est avant tout son projet.

Les retours que j'ai de ce parcours, c'est que c'est pas évident qu'un enfant de 10-12 ans ait vraiment un projet.

Ca c'est sûr. Et même pour un adulte c'est pas facile. Si on lui demande : "C'est quoi ton projet, cette année", la première chose qui vient c'est faire des progrès. Ils n'ont pas une idée précise de ce qu'ils veulent faire avec leur instrument. Après, faut qu'on aille les titiller un peu, les interroger sur leurs pratiques. Par exemple, j'ai un élève qui joue dans une harmonie, du coup, l'idée c'est de voir ce qu'on peut faire en lien avec ça. Est-ce que c'est bosser les morceaux de l'harmonie, est-ce que c'est monter une pièce en soliste avec l'harmonie. S'ils n'ont pas d'idée, on essaie de les aider.

- Au secours, y'a tout qui change !

Maintenant ça va mieux, mais au début, c'était un peu... certains qui comprenaient pas bien ce que c'est l'orchestre à l'école. Pour eux c'était un peu de la sous musique, c'était faire de la garde d'enfants, et certains n'étaient pas tout à fait prêts à s'investir là-dedans (...).

Parce qu'il a fallu solliciter d'autres personnes aussi ?

Du coup tous les profs d'instrument. C'est vrai que c'est une manière de travailler complètement différente. C'est vraiment la musique par l'orchestre, le but c'est de jouer cette partition. Moi je fais beaucoup d'arrangements, ensuite je les envoie à tous les professeurs d'instruments concernés, pour qu'ils me les valident. Je commence à connaître un peu tous les instruments mais y'a des choses, des doigtés spécifiques que je maîtrise pas (...). Et une fois que c'est validé, ton gamin en 6^e, il débute et il doit jouer ça. (...) Il doit jouer les morceaux de l'orchestre et il doit pas jouer la traditionnelle méthode X.

Parce qu'ils ont aussi des cours d'instrument ?

Oui, ils ont une demi-heure à 2 ou 3 chaque semaine. (...)

Et tu veux dire que, du côté des profs, c'était pas évident d'entre là-dedans et de changer leurs habitudes ?

Quand ça fait 10, 20 ans que tu enseignes, tu as certains automatismes. (...) Mais là, ça marche plus, t'as pas le temps. Nous, ce qu'il faut, c'est qu'on monte les morceaux de l'orchestre. Donc on n'a pas le temps, la première année, de faire des études... Effectivement, ça peut gêner certains, moi le premier, on se remet tous en question sur notre manière d'enseigner. Est-ce qu'il faut faire l'impasse sur certains détails... Cette élève tubiste que j'ai depuis le CM2, y'a des défauts qu'on n'a pas eu le temps de corriger. On le fait maintenant, comme elle s'est inscrite en cursus. En contrepartie, et c'est ça qui est important, c'est qu'elle a développé des capacités, pour moi qui sont bien supérieures à certains élèves que tu débutes d'une manière plus classique. Au niveau de la mémorisation, de l'écoute. (...) Après, avec la partition, on peut pas dire que ce

soit une lectrice extraordinaire, mais elle se débrouille, elle retrouve ses notes. Et le fait de galérer à lire les notes fait qu'elle apprend beaucoup plus vite les mélodies. Elle peut tout jouer par cœur, beaucoup plus rapidement que moi.

Et comment tu as communiqué avec les autres profs autour de ce dispositif ?

On a expliqué le projet, quelle était sa finalité. Que le but c'était de jouer, de jouer à l'orchestre. Que les gamins soient le plus rapidement possible autonomes et capables de jouer les morceaux. D'où cet intérêt d'aller-retours avec les arrangements. (...). Mais il y en a qui ne sont pas forcément prêts à partir là-dessus.

Maintenant, comment c'est accepté par les profs ? Il y a encore des poches de résistance ?

Pour un instrument, oui. L'enseignant n'a pas voulu participer au projet, accueillir le dispositif orchestre. (...) Par contre, les autres jouent totalement le jeu. C'est sûr qu'au départ, c'était un peu compliqué, tu essuies les plâtres. Maintenant, le dispositif a évolué d'une manière impressionnante.

Brigitte, professeur de piano à (B)

- Les parcours non diplômants

Est-ce que tu as des élèves qui suivent le « parcours personnalisé » ?

Oui, ça s'appelle les contrats, et ça fait 4-5 ans qu'on a développé ça. Au début, on l'avait fait surtout pour les second cycles, le moment de l'adolescence où des fois c'est un peu trop lourd de continuer la FM, plus le collègue, plus l'instrument. Et puis on a étendu ça au premier cycle. Ça consiste finalement à proposer, l'avis du prof est quand même important, un cursus à la carte qui soit cohérent et qui est soumis à l'avis du conseil pédagogique. (...)

La cohérence est par rapport à quoi ?

Alors, il y a des choses qui sont de bon ton et d'autres qui ne le sont pas. Pour moi, qu'il soit dans une certaine cohérence pour le jeune, mais aussi avec la politique de l'établissement. (...) Il y a des gros mots à ne pas prononcer, du style "cours particulier", surtout chez nous les pianistes, où l'aspect collectif faut quand même le chercher, il n'y a pas l'orchestre... Donc ce qu'il faut éviter c'est que ça devienne un cours particulier avec dispense de FM.

Du coup, qu'est-ce qu'il se passe, on joue sur les mots ?

Ca arrive qu'on joue sur les mots. Des fois, j'ai des gamins qui me disent "j'arrête tout parce que c'est trop lourd", et je leur dis qu'il y a quand même la possibilité de continuer sans faire la FM. Et de mon propre chef, dans la mesure où je ne le dis pas à tous mes élèves, que je sens que c'est une manière qu'ils continuent, et que ça me semble relativement censé, j'ai pas l'impression de fauter. Mais du coup, je ne le tourne pas comme ça. J'en ai un, le fait d'alléger la FM, ça lui a permis de faire un double cursus, en piano classique et en jazz. (...) Mais je sais qu'il ne faut pas le dire comme ça. (...)

Mais du coup, est-ce que ce parcours est centré autour d'un projet ?

Chez nous, le mot projet apparaît toutes les trois lignes, il est partout. Moi, j'y crois pas trop, à cette notion de projet, hormis pour des gens pour qui c'est extrêmement fort en eux-mêmes, ce qui est relativement exceptionnel. Moi, le projet intrinsèque, faut m'expliquer. Chez les jeunes, j'en rencontre pas des masses. (...) Ou alors c'est à nous aussi d'être extrêmement moteur, pour qu'on ait un panel suffisamment large de possibles, pour que ce mot ait du sens et qu'on les accompagne là-dedans. (...) mais peut-être que ça me branche pas plus que ça de définir ce projet.

- Au secours, y'a tout qui change !

Le piano est regroupé dans le département des instruments polyphoniques, avec l'orgue, la guitare, les percussions. Est-ce qu'il y a une cohésion, des préoccupations communes dans ce département ?

C'est complètement factice. On n'a aucune préoccupation commune. Ca, c'est le papier. Après, t'en as forcément un qui est chef de département, coordinateur, et on fait un roulement, on change tous les deux ans.

Et pour le département polyphonique, c'est forcément un pianiste, de fait. On change tous les deux ans et on est trois à le faire.

D'accord, donc c'est que les profs de piano qui sont coordinateurs du département ?

On représente à nous quatre le dixième de l'établissement, sachant que le conseil pédagogique est fait d'une dizaine de membres, il nous viendrait pas à l'idée que... de fait, c'est une tradition. Mais le prof de percussions n'en est pas heureux, il revendique sa présence, il aimerait changer ça. C'est peut-être idiot, mais on ne se verrait pas représentés sur deux ans par lui, étant donné tous les enjeux qu'il peut y avoir. On est quand même une énorme plaque tournante par rapport à tout ce qui est de la musique de chambre, on doit représenter, faudrait voir les chiffres... mais dans notre troisième cycle spécialisé, on doit avoisiner les 40% des effectifs, que les pianistes. Donc on assoie une certaine forme de légitimité en étant comme ça représentés. On a beaucoup plus de contacts avec les départements d'accompagnement, le clavecin par exemple (...), y'a beaucoup plus de corrélation que avec les instruments dits polyphoniques. C'est vraiment sur le papier. Ça arrive qu'on soit par département aux réunions, auquel cas on est aimables, mais ça a pas vraiment lieu d'être.

Antoine, professeur de chant à (A)

- Nouvelles directions, nouvelles méthodes

Le travail autour d'un référentiel de compétences, comment ça se passe concrètement ?

Avec ... [l'ancien directeur], il y avait un texte au départ et on réfléchissait sur ce texte. Avec Alexandre, c'est plutôt, il y a des groupes de travail, et c'est les profs qui font des propositions. Au départ, avec ..., il y avait toujours une première amorce de la direction et on réfléchissait sur ça. Alexandre, j'ai l'impression, peut-être qu'il sait où il va, mais nous on ne le sait pas.

Il veut que ça parte des profs.

Exactement. Du coup, c'est lent, et parfois, les réunions qu'il organise sont maladroites. Au début de l'année on a eu une réunion où il y a presque eu une révolte. Parfois les profs ont l'impression d'être traités comme des étudiants. Il a une façon de faire qui n'est pas évidente pour ce qu'on est. Et ça donne une certaine grogne. (...) On n'est pas une entreprise du CAC 40.

Oui, la direction et les enseignants n'ont pas les mêmes préoccupations, ils n'ont pas le même prisme.

Oui, c'est ça qui est différent. Je vois bien ce qu'il veut, mais ça va être très difficile. A un moment donné, on attend aussi de la direction qu'elle propose, justement, une direction où aller. Et j'ai l'impression que nous on ne le sait pas. Et du coup, il nous demande ça à nous. Mais nous on n'a pas une idée globale. Cette idée globale, c'est à la collectivité locale de l'avoir : qu'est-ce que eux ils pensent de leur conservatoire sur leur territoire. Et de donner l'idée politique qui va derrière.

(...) Et à un moment donné, il faut que la direction tranche. C'est elle qui dit on va dans cette direction-là, on vous propose ça. On peut réfléchir, mais c'est pas à nous de réfléchir sur tout. (...) C'est une période compliquée, avec ce nouveau projet d'établissement, et tout, ça va être compliqué. Du coup, aussi, les profs sont très sollicités en réunions. Faut faire attention, parce que si à un moment donné il y a trop de choses, il y a une grogne qui monte et ça ne suivra pas.

Donc, vous avez les réunions et, en plus, du travail à faire ?

Oui, un travail de réflexion sur ça. A un moment donné, les gens ne vont pas le faire. (...)

Il ne faudrait pas que vous soyez plus en réunion qu'en cours.

Juliette Moncada

DU NATIONAL AU LOCAL...

Ou comment les établissements de l'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et du théâtre s'approprient les volontés nationales ?

L'enseignement spécialisé de la musique est aujourd'hui une affaire nationale, avec un grand nombre de conservatoires sur le territoire. L'Etat fixe la plus grande partie des cadres de ces établissements en même temps, il faut bien le dire, qu'il se désengage financièrement. Mais comment, sur le terrain, sont prises en compte ces volontés nationales ? Comment chaque conservatoire s'approprie-t-il ces différentes directives ? C'est à ces questions que ce travail souhaite apporter des éléments de réponse, à travers un travail d'enquête mettant en regard les textes officiels ainsi que des entretiens menés auprès de directions et d'enseignants.

Décentralisation

Territoire

Enseignants

Directions

Etat