

Journées rencontres débats

Le nouveau SCHÉMA NATIONAL D'ORIENTATION PÉDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT INITIAL DE LA MUSIQUE 14 décembre 2007

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

Compte-rendu des débats

Débat de la matinée (suite à l'intervention de Michel Cukier)

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

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

Michel Cukier :

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

Michel Rotterdam :

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

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

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

- Enfin une logique structurante, qui est celle du schéma de l'État.

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

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

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

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

Michel Cukier :

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

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

Michel Rotterdam :

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

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

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

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

Il me semble que ce Sop qui nous est présenté aujourd'hui est le fruit d'une réflexion sur ce que signifie d'être musicien aujourd'hui. Je me demande si cette même réflexion existe dans le milieu, sur ce que c'est qu'être professionnel de la musique. L'enseignement supérieur est structuré essentiellement autour de deux grandes écoles, est-ce que cette réflexion est présente à ce niveau-là ? et pourrait-on avoir des précisions sur les commissions qui devront travailler sur l'articulation entre les filières, les cursus, amateurs, professionnels... Qui y siègera, quel en sera le fonctionnement ? D'autre part, est-ce qu'il est possible que les mêmes enseignants assurent à la fois un enseignement initial et un enseignement pré professionnel ? Cela ne nécessitera-t-il pas des formations particulières pour assurer cette articulation, qui est un des nœuds qui expliquent là où en est l'enseignement de la musique d'aujourd'hui. On a l'impression qu'historiquement, on a commencé par penser l'enseignement dans une finalité professionnelle, pour ensuite construire l'enseignement initial, et je me demande comment un processus inverse peut s'articuler aujourd'hui ?

Michel Cukier :

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

La deuxième réponse que je peux vous faire, c'est que vous avez raison de dire qu'aujourd'hui les débouchés professionnels ont pris une surface, une diversification plus forte qu'auparavant, et je dirais dans la formation initiale du musicien, du danseur, du comédien, une diversité qui pousse à la polyvalence, si on veut avoir un exercice professionnel qui corresponde à ses attirances, à ses intérêts. On a trop modélisé, c'est vrai, y compris dans les Cnsm ; vous avez raison de penser que la formation d'un professionnel était référencée par l'instrument, ou par la spécialité de type écriture, direction, etc... des professionnels très liés à des métiers très identifiés, que je qualifierai d'interprètes d'abord. On mettait dans un « autre monde », les métiers de la

composition. L'observation actuelle démontre que si l'on a des bases de compétences multiples, elles permettront l'accrochage de l'étudiant à différents métiers. C'est économique, mais c'est aussi culturel. En fait on revient à l'essence même, à savoir que si on ne forme pas un musicien de façon complète, celui-ci ne pourra pas être interactif avec toutes les dimensions de la vie professionnelle.

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

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

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

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

Michel Rotterdam :

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

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

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

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

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

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

Jacques Moreau :

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

L'étudiant se définit par sa « maison », sa pratique forte, la discipline dans laquelle il est inscrit. Ce terme de « maison » est important pour nous. Dès l'entrée au conservatoire ou école de musique, il est demandé à l'élève, de choisir sa maison, son instrument dans son esthétique. Par la suite, il lui sera difficile d'en sortir durant son parcours. Pourquoi ? Parce qu'accéder au sommet de la pyramide se fera en fonction de son niveau dans cette maison, (condition souvent liée à l'ancienneté dans son domaine). Dans l'organisation des études, telle qu'elle est proposée aujourd'hui, tous les enseignements « satellitaires » mis en place sont conçus dans l'objectif de renforcer l'étudiant dans sa spécialité, de le renforcer à l'intérieur de sa « maison ».

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

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

C'est la mutation à laquelle devraient se préparer les établissements d'enseignement supérieur : ne pas former les étudiants qu'ils accueillent à seulement ce pour quoi ils pensent être entrés. Cela nécessite des attitudes pédagogiques et des dispositifs

différents. C'est une sorte de révolution culturelle qui devrait être en cours et qui est difficile, car personne n'a grandi dans cette habitude-là. Donc oui, il faut de la formation à l'enseignement, mais il faut une remise en cause d'énormément de choses. C'est la chance énorme de l'« actualité » du LMD que d'offrir la possibilité de concevoir de nouveaux dispositifs d'enseignement supérieur, et l'occasion de changer certaines habitudes.

Michel Cukier :

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

Il y a très peu d'endroits en Europe où il y ait deux titres hiérarchique : professeur, assistant. Dans la plupart des cas, ce sont des professeurs. La réflexion actuelle est de dire qu'un certain nombre de barrières tomberont, par le biais de la relation avec l'Université, et à travers une réforme générale du statut de la fonction publique territoriale. Car aujourd'hui, on constate que sur des emplois de rédacteurs qui furent des emplois de bacheliers, on voit se présenter des gens mastérisés. Face à ce décalage observé entre l'emploi proposé, la formation reçue, et le cadre initial qui a été créé, il y a donc nécessité d'une réforme de ce statut, conçu en 1947, dans le contexte de l'époque, et qui ne correspond plus à la réalité de 2010.

Stéphen Szawrowski, Responsable des études, CRR de Rennes :

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

Philippe Cholat :

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

Michel Cukier :

Là encore on doit tenir compte de l'histoire. Le Cfmi est déjà quelque chose d'assez étonnant : l'Université n'arrivant pas à former des musiciens de ce type faute de moyens, l'Éducation nationale voit émerger sous le volontarisme du ministère de la Culture en 1984, des Centres de formation de musiciens intervenants. Il est surprenant de constater que c'est la Culture qui a permis de réaliser budgétairement une formation universitaire, avec il est vrai une participation de l'Université, qui n'est pas considérable, le territoire n'étant par ailleurs pas maillé. Autre histoire, on crée en 1990 les Cefedem, qui ont pour mission première une formation pédagogique des enseignants des conservatoires et qui

vont devoir y adjoindre un perfectionnement instrumental, de fait, plus pour combler des lacunes de formation initiale que par nécessité d'intégrer une pratique musicale et artistique qui était alors de toute façon insérée dans le concept général.

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

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

Michel Rotterdam :

Il semble que là encore, les professionnels ont de l'avance, car dans les états des lieux on s'aperçoit qu'il y a de plus en plus de Dumistes qui enseignent dans les écoles de musique, dans des temps partagés, et avec des compétences très transversales plutôt recherchées par les directeurs, par leurs capacités à embrasser des champs disciplinaires assez larges, notamment dans certains secteurs esthétiques, tandis qu'à contrario, à travers des ateliers instrumentaux à l'école, des orchestres à l'école, etc., des diplômés d'État enseignent en milieu scolaire. L'institution va devoir à un moment donné tenir compte de cette réalité et aller vers une part d'identité commune entre les deux formations.

Jacques Moreau :

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

Il y a déjà des expériences en cours, notamment en Île-de-France, où quelques étudiants obtiendront les deux diplômes en 3 ans au lieu de 4 normalement. En Rhône- Alpes, nous avons des exemples d'étudiants qui ont obtenu les deux diplômes successivement. Leurs retours nous montrent que de l'avoir fait en 4 ans n'était pas inutile, car ce qui s'est développé dans chacun des établissements était totalement complémentaire. On voit donc bien que cela dépend de la façon dont les établissements se sont structurés. On ne peut sans doute pas généraliser d'emblée, mais nous voulons aller vers une convergence. Ensuite, il faut penser que derrière cette idée, il y a le mythe de la multi-compétences, être capable d'exercer au moins et le métier de professeur DE et le métier de musicien intervenant. Le cumul de toutes ces compétences nous porterait à un niveau de

qualification qui pour moi est au moins équivalent au niveau licence. Et il ne faut pas oublier les compétences supplémentaires nécessaires aujourd'hui : savoir investir un territoire, en comprendre les enjeux, comprendre comment générer un projet, dialoguer avec les élus, comment l'accompagner, le mener jusqu'au bout, parce que c'est ça le travail idéal de quelqu'un qui serait dans cette multi-compétences. Et sans oublier les compétences artistiques ! Tout ça en trois ans de formation supérieure minimum ! Se pose donc réellement le problème de la réalité de l'emploi et du niveau de qualification. Cela ne veut pas dire qu'on ne va pas y arriver, mais qu'il faut s'attacher à préparer quelque chose qui soit réaliste. Il s'agit véritablement d'un enjeu fort. Nous le posons dans le cadre d'une définition de ce que signifie aujourd'hui former un artiste pour demain, au niveau licence ou au niveau master, voire doctorat.

Philippe Cholat :

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

Philippe Wucher, Professeur de violon, CRR de Grenoble :

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

Michel Cukier :

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

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

Sur l'enseignement supérieur parmi les métiers de la musique, aujourd'hui nous n'avons que deux types de réponses : les deux Cnsm de Paris et de Lyon avec leurs diplômes, et deux réponses plus « modestes », les Cesmd de Poitiers et Toulouse ; ils ont des départements plus petits que ceux des CNSM avec des vocations très spécifiques, mais sans diplôme reconnu, ce qui a amené ces structures à se rapprocher de l'Université pour pouvoir délivrer une licence. L'université a dans ce cas-là occupé le vide laissé par le ministère de la Culture pour des raisons budgétaires, mais aussi pour des raisons de conceptions de formation. Il n'était pas normal dans notre logique de continuer à considérer que les Cnsm ne donnent pas toutes les réponses aux questions que l'on peut se poser sur le concept de formation supérieure. Nous avons donc travaillé sur des référentiels de compétences, sur l'architecture du diplôme, sur les décrets créant le diplôme, ce qui permettra de créer des établissements nouveaux habilités à mettre en œuvre le projet ministériel. Les contraintes budgétaires font que cela ne se fera sans doute pas sans le partenariat avec des établissements existants, mais sur la base de structures autonomes. Donc un Cefedem, un CRR, un CRD, une université éventuellement, peuvent abriter un de ces nouveaux pôles, à partir du moment où ils

adoptent un référentiel de compétences, qu'ils définissent des programmes de formation qui correspondent à cette formation telle qu'elle est envisagée, une formation de 1350 heures, qui change de celle existante à l'université. Elle se déroulera sur trois ans, constituée d'unités d'enseignement et de modules, selon la logique de l'enseignement supérieur, et aussi de la formation initiale aujourd'hui. Les établissements en question vont construire leur projet, fondé sur un corpus de formations autour d'une discipline dominante, avec un objectif de préparer à un ou plusieurs métiers. Ces établissements vont constituer leurs équipes pédagogiques, créer des cursus « personnalisés », alliant la discipline principale et des disciplines complémentaires avec des formations optionnelles ; le dispositif évitera toutefois d'adopter une logique d'ultra-polyvalence à laquelle personne ne peut prétendre. C'est quelque part la même logique ce qui vous est proposé dans le Sop au niveau du Capi et des cycles 2 et 3 par le biais des parcours personnalisés. Ainsi ces « universités de la musique », ces nouveaux établissements musicaux, et également pour les danseurs et les gens de théâtre, fonderont leur réflexion sur un socle initial commun et des options.

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

Michel Rotterdam :

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

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

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

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

Jean-Paul Szostek :

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

Michel Cukier :

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

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

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

Jacques Moreau :

Ce n'est pas parce que l'on constate que l'offre d'emploi « traditionnelle », pérenne, du métier d'interprète, est en diminution, constat à peu près équivalent à travers le monde, qu'elle n'existe pas pour autant, et qu'il ne faut pas préparer des professionnels dans ce sens-là. Mon propos n'est pas de dire qu'il faut effacer ça. Il s'agit de concevoir des

formations qui, sans effacer ce besoin, apportent les moyens de répondre aussi à d'autres besoins plus divers, d'imaginer que l'on peut continuer à former des gens aussi compétents que ceux que nous avons formés jusqu'ici, mais en faisant peut-être autrement, C'est là que c'est difficile, c'est là que réside la révolution culturelle à opérer.

Jean-Paul Szostek :

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

Jacques Moreau :

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

Michel Rotterdam :

On peut juste préciser, car tout le monde ne le sait pas, que lorsqu'on se présente à une VAE, on peut soit obtenir le diplôme, soit échouer. Mais le jury constatant qu'il manque telle ou telle compétence, peut ne valider qu'une partie du diplôme en préconisant un complément de formation pour permettre au candidat de se représenter pour compléter sa validation. C'est cela qui pose aujourd'hui problème : où et comment traiter cet accompagnement ?

Jacques Moreau :

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

Les jurys pour la VAE, toujours en cours, ont parfois été confrontés à des personnes qui, tout en ayant consacré enthousiasme et énergie à leur métier, ne répondaient pas aux critères de validation. Cela pose de nombreuses questions liées aux critères et à leur compréhension, à un diagnostic personnel préalable, et à la capacité de chacun de savoir s'exprimer et prouver qu'il dispose des compétences nécessaires pour obtenir ce diplôme. Se pose aussi la question de la formation continue. C'est là où l'on rejoint notre débat d'aujourd'hui, car dans ces contextes où est réaffirmée la nécessité de formation des professeurs, la formation professionnelle continue doit être développée en cohérence avec ce qui est en train de se mettre en place. C'est l'un des vastes chantiers sur lesquels nous sommes en train de travailler. C'est une nouvelle donne car c'est sur l'ensemble des secteurs qui nous concernent que les paramètres sont en train de changer. Se confronter à ces changements nécessite des micro-révolutions personnelles, révolution spiralaire dont parlait Michel Cukier, qui appellent une autre façon de s'investir dans les métiers artistiques, et avec une autre façon de penser de nouvelles formes pour les formations. Cela me fait dire pour conclure qu'on ne peut, à mon sens, pas concevoir l'enseignement supérieur aujourd'hui sans un système de réseaux, étant données les différentes nécessités de formation des étudiants.

DÉBAT de l'après-midi (suite aux interventions de Jacques Moreau et de Michel Rotterdam)

Michel Cukier :

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

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

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

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

Philippe Cholat :

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

Michel Cukier :

Sur la relation entre les deux ministères, nous avons un texte commun qui redéfinit depuis 2004 les Cham, classes à horaire aménagées, qui sort du concept ancien de ces Cham, avec sa logique très structurée, très cadrée, pour ouvrir au concept de « convention sur projet », validée par l'Éducation nationale via ses corps d'Inspection. C'est là qu'il peut y avoir des différences d'approches, qui nécessitent un débat incessant par rapport aux logiques des uns et des autres, que vous avez citées pour l'une d'entre elles : qu'est-ce qui est prioritaire dans la formation ? Il est vrai que les familles subissent une sorte de pression forte sur la question de l'avenir des enfants, du contexte social, financier, culturel dans lequel elles évoluent. Quant à la question de l'orientation,

le fait est qu'il est précisé, dans le schéma 2007, que l'enseignant, dans son emploi du temps, a des missions sur cette dimension-là, et non seulement l'enseignant, mais l'équipe de direction, les élus, les parents et les familles. Ne pas parler de l'orientation reviendrait à perpétuer le mécanisme de « transmission familiale privilégiée » des vocations (appartenance à « la » profession, milieu socioculturel protégé ...). Aujourd'hui il n'est pas souhaitable de maintenir et de faire perdurer ce type d'économie. Il est vrai que pour soutenir l'égalité des chances, cela nécessite des professeurs investis, qui vivent le projet pédagogique et d'établissement jusqu'au bout de sa logique ; cela peut poser beaucoup de problèmes, par rapport à sa propre formation d'ainsi gérer cette question de l'orientation. C'est sans doute une des priorités à donner dans les plans de formation continue actuels. Autres thématiques possibles : comment travaille-t-on avec un référentiel ? L'organisation du temps de l'enfant, du temps du professeur, du temps de la structure. Je pense que la conception actuelle du temps des établissements est un frein, et c'est en partie lié aux statuts, je suis d'accord. Ce temps a été organisé sur 33 semaines pour les uns, 34 voire 35 semaines pour les autres, avec des visions diverses certes mais rythmant régulièrement l'année ou du semestre. Cette vision répétitive est inexacte, et déstabilise le concept de cycle. Si l'on veut vraiment avoir une vision en cycles, il faut pouvoir dépasser l'unique contexte « semaine et heure hebdomadaire de cours ». Il y a des pratiques collectives intégrées, des temps de création, des stages, des sessions, il faut aujourd'hui organiser l'emploi du temps autour de cette diversité de situations pédagogiques. Certains conservatoires font depuis un certain temps des semaines banalisées, où l'on rompt le rythme régulier du fonctionnement de l'école pour des activités centrées sur un projet particulier, mettant « de côté » le travail, pourtant bien sécurisant, des habituelles « études », mettant ainsi apparemment « en danger » les élèves, et les professeurs dans leurs rituels. Mais les équipes pédagogiques doivent accepter le danger, et savoir qu'enseigner, ce n'est jamais la sécurité.

Thierry Perroux :

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

Michel Cukier :

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

Il y a aussi des cursus « non troublants », habituels, où toutes les conditions sont réunies pour un parcours que certains ont dénommé « complet », ce qui inexact au regard des autres parcours ; l'expression qui peut être retenue en cas de « brevet » est par exemple « cursus diplômant ». De toute manière, l'équipe pédagogique adaptera le cursus au projet de l'élève ; il pourra être personnalisé dès le début, en fonction de la réalité du contexte et des compétences réunies.

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

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

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

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

Michel Rotterdam :

Cette perspective risque de poser deux types de problèmes :

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

Thierry Perrout :

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

Michel Rotterdam :

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

Ensuite on a la notion d'équipe pédagogique autour d'un élève, de conseil de classe, avec d'autres finalités, qui concernent l'orientation, le rapport au quotidien avec l'élève. On peut aussi penser des « équipes projet », structurées autour d'une thématique, qui vont réunir des enseignants d'obédiences diverses.

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

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

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

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

Michel Rotterdam :

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

Jean-Luc Brignet :

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

Michel Rotterdam :

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

Jean-Paul Szostek :

Je voudrais revenir à la question du temps de l'enfant. Les emplois du temps scolaires étant toujours aussi chargés, ne va-t-il pas être de plus en plus difficile pour les élèves de suivre les cursus prévus à l'avenir, et notamment le Capi et les exigences nouvelles qu'il implique ?

Michel Cukier :

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

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

Michel Rotterdam :

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

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

Donc on ne peut pas ne pas travailler avec l'Éducation nationale sur une vision un peu prospective et globale, sur la question des options, des filières, des aménagements scolaires et de la carte scolaire.

Roman Allaire, Conseil Général du Gard :

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

Michel Cukier :

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

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

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

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

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

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

Roman Allaire :

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

Michel Cukier :

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

du temps ». Nous avons intérêt, pour les élèves en formation aujourd'hui, d'entrer dans la logique de ce qui est apparu comme une évidence, c'est que l'on a besoin de ce type de cursus et de ce type de conceptions pour pouvoir engager une formation en adéquation avec les besoins, la demande, et les volontés.

CEFEDERMHONE-ALPES

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