

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>

Intervention de Jacques Moreau, Directeur du Cefedem Rhône-Alpes

Mise en perspective des différents textes ministériels depuis le Schéma directeur de 1984. Analyse des principales évolutions

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

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

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

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

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

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

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

Le schéma de 1996 réaffirme certains points de celui de 1992, et, de mon point de vue, ne représente pas en lui-même une avancée considérable. Mais, pour mettre en œuvre

le texte de 1992, il répondait à une nécessité de redonner certaines définitions que l'on détaillera dans un moment.

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

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

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

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

- En 1984, on ne parle pas vraiment de missions nouvelles, mais plutôt d'une organisation nouvelle. En revanche on précise bien aux établissements qu'ils ont pour mission d'imaginer une pédagogie dont le contenu soit adapté à l'évolution de chaque discipline et de chaque élève. On a là le départ d'une réflexion sur une pédagogie qui soit « adaptée ».
- En 1992, on parle de l'accès à différentes pratiques, à la création à la diffusion, de l'initiation à la formation pré-professionnelle. On parle de formation des amateurs, et de formation au métier, c'est déjà nommer une distinction entre les deux objectifs principaux des écoles. On parle déjà de réduction des inégalités sociales et géographiques, de favoriser l'accès à l'école, de l'ouverture à des publics divers, tant d'âges et d'origines que de goûts, de traditions et de demandes. C'est poser de fait ce que le schéma 2007 développe aujourd'hui plus largement.
- En 1996, je l'ai dit, pas de réelle nouveauté, de mon point de vue, mais l'on parle d' « enseignement riche et diversifié » et on évoque classique, contemporain, traditionnel, jazz, pas encore vraiment de musiques actuelles, mais le jazz est déjà une ouverture dans les écoles, alors que de l'avis de la plupart des acteurs de l'époque, le jazz ne s'enseignait pas, il suffisait de le pratiquer. Ce débat s'applique aujourd'hui aux musiques actuelles, voire de la même façon aux musiques traditionnelles. On rappelle les objectifs différenciés amateurs / professionnels, on rappelle les objectifs de réduction des inégalités sociales et de meilleur accès à l'école. On ajoute un paragraphe important sur le développement des enseignements artistiques en milieu scolaire. On n'ignore pas que les classes à horaires aménagés existent depuis bien plus longtemps, mais les horaires aménagés - c'est un peu ce que je disais tout à l'heure au sujet des « maisons » - sont prévus pour renforcer ce qui se passe au conservatoire, alors que développer les enseignements artistiques en milieu scolaire va justement dans l'autre sens, on renverse la vapeur, on va du conservatoire vers l'école, c'est ça qui est intéressant.
- Les textes de 2006 précisent un certain nombre de missions, que je vais développer rapidement, et qui illustrent parfaitement le schéma 2007 :
On parle d'enseignement artistique, d'éducation artistique en lien avec l'école, de développement des pratiques amateurs, d'inscription dans le territoire, de pôle ressource. Ce point-là apparaît à mon sens pour la première fois exprimé de cette façon-là dans les schémas d'orientation. On parle de cohérence avec le schéma départemental et de cohérence avec le plan régional de développement des formations professionnelles. L'inscription de l'école dans un réseau, clairement affirmée là, avait été préparée par la charte de 2001, et concerne tous les établissements d'enseignement, qu'ils soient de statut

public ou privé. C'est là la véritable nouveauté des textes de 2006 en ce qui concerne ce classement des établissements.

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

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

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

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

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

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

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

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

- En 1984, on parle tout d'abord d' « observation » et d' « orientation » pour le 1^{er} cycle, de cycle élémentaire, et le cycle supérieur avec cycle court, et cycle long.
- En 1992 on parle de 1^{er} et de 2^e BUG. Il y en a en région qui l'on fait, et je pense que quand Michel Cukier dit qu'on s'est basé sur ce qui s'est fait sur le terrain pour bâtir le schéma 2007, à partir de cette notion-là, on a vu que des établissements avaient développé des pratiques nouvelles, qu'on appelait alors « hors cursus », pour les insérer dans une logique qui est intégrée à la progression normale.
- En 1996, pas de nouveautés, si ce n'est le 3^{ème} cycle DEM qui devient le « cycle spécialisé ».
- Aujourd'hui, on parle d'une part de premier, deuxième et troisième cycles, considérés comme relevant de la pratique amateur, et d'autre part, du cycle d'enseignement professionnel initial, le CEPI, qui débouche sur le DNOP. L'élément nouveau qu'apporte le schéma 2007 par rapport aux textes législatifs de 2005 à 2007, c'est cette « formation continuée complémentaire », accompagnement de projet particulier rendu possible pour l'élève qui est en troisième cycle.
- **L'organisation des conservatoires**
 - Outre les départements, l'organisation des conservatoires comprend : conseil pédagogique, conseil d'établissement, règlement intérieur, éléments qui ne sont pas exprimés tels quels dès 1984, mais qui sont explicités au fur et à mesure de l'évolution des textes.
 - Le schéma 2007, lui, reprend l'ensemble de ce qui a été dit, de façon exhaustive : départements pédagogiques, un règlement intérieur, un règlement pédagogique, conseil pédagogique, conseil d'établissement, ainsi que des partenariats à plusieurs niveaux de concertation, avec l'ensemble des institutions qui entourent le conservatoire.
- **Le « projet d'établissement »** n'est pas une notion nouvelle. Il apparaît au détour d'une phrase, en 1992, où l'on dit que la création et la diffusion sont les composantes du projet d'établissement. Le texte de 96 n'y fait pas véritablement allusion, en 2001, la Charte souligne l'importance du projet d'établissement, et déjà elle est soulignée

« tant pour les établissements de droit public que pour les établissements de droit privé. Donc cette notion de partenariats possibles et de reconnaissance d'établissements de droit privé, ça fait déjà 6 ans qu'elle est posée.

- **L'objectif des cursus**

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

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

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

- Le texte de 1996 rappelle exactement les mêmes éléments, en précisant que les cycles correspondent aux grandes phases du cursus scolaire, non pas pour coller à la réalité de l'Éducation Nationale, mais simplement pour coller aux réalités qui ont amené l'Éducation Nationale à concevoir les cycles de cette façon. Et l'on parle d'une « formation globale », qui a été développée dès 1992, j'y reviendrai en parlant de l'évaluation. La formation globale se conçoit sur trois piliers, la discipline dominante, la culture musicale incluant la formation musicale, et la pratique « de musique de chambre ».
- Donc sur l'objectif des cursus, le schéma 2007 synthétise cela comme : « un tronc commun des deux premiers cycles avec une organisation plus souple dès le second cycle, et non pas seulement à partir du troisième cycle, il insiste sur la notion de « *parcours personnalisé* » pour « *mieux appréhender les réponses aux besoins et aux modes d'acquisition de chaque tranche d'âge* ». Les objectifs de formation sont définis, et les acquisitions de compétences sont vérifiables. Il faut donc objectiver les éléments sur lesquels on va évaluer l'élève, et la capacité aussi de formuler les grilles ou les critères à partir desquels on va évaluer l'élève. Un jury doit pouvoir, avant l'évaluation, expliquer en quoi et sur quels points l'élève va être évalué. Cela signifie qu'au cours de la formation, l'élève doit savoir à l'avance ce qu'on va lui demander. À travers nos études, je ne suis pas sûr qu'à un quelconque moment, on ait pu nous expliciter sur quoi nous allions être évalués en fin d'année pour franchir le cycle.

Quelques petits détails supplémentaires sur les objectifs de cycle :

- Pour le cycle 1 :

- En 1984, on parle de « *sélection si nécessaire, sur critères objectifs* », de « *meilleures garanties d'équité* ».
- En 1992, on parle de « *développer les liens entre la perception sensorielle et les champs de connaissances* » avec les notions de théorie/pratique, savoir-faire, réflexes fondamentaux.

- En 1996, on va parler de « *goût pour l'interprétation et l'invention* » déjà, on va parler de « *dosage entre l'oral et l'écrit* », de « *sensoriel et de corporel* », de « *diversité des répertoires abordés* »
- Pour le cycle 2 :
 - on parle en 1992 de « *moyens techniques pour l'expression musicale* » et d' « *autonomie relative* ». Cela veut dire que pour développer un jeu avec aisance, ça n'est possible que si le répertoire est adapté. « Adapté » c'est toujours simple à dire, mais adapté à quels objectifs ? Combien de fois avons-nous été confrontés à des œuvres qui toujours posent la marge de développement proximal hors des limites acceptables...
 - En 1996, on situe le 2^e cycle comme une première synthèse entre la pratique et la théorie, et on parle de « *préparation au métier de musicien par la musique d'ensemble* ». Donc la finalité de la pratique individuelle est posée vers la musique d'ensemble, et non pas comme une évaluation en soi. Dans le 2^e cycle, on parle de parcours plus souples, en modules, par contrats, et un certain nombre d'autres éléments que je ne développerai pas immédiatement.
- Le cycle 3 est, je pense celui qui a posé le plus de problèmes, parce que c'est là où se cristallisent les attentes du métier, avec ce cycle « supérieur » sanctionné par la médaille d'or - devenue DEM - puis conduisant au perfectionnement.
 - Le cycle court en 1984 était défini comme « *une finalité pour ceux qui ne peuvent ou ne souhaitent pas poursuivre des études professionnelles* ». D'emblée, l'amateur est quelqu'un qui ne « peut pas », ou ne « souhaite pas » devenir un professionnel, positionné ainsi négativement par rapport à ce dernier. Le cycle long est évidemment réservé aux futurs professionnels.
 - En 1992, le cycle 3 poursuit les objectifs de 2^e cycle, on rappelle les mêmes possibilités, on parle d' « *amener au plus haut degré possible d'écoute, d'intelligence des textes et de connaissance des styles, par la participation à la pratique d'ensemble* ». C'est-à-dire que la finalité, dès 1992, au niveau du 3^e cycle, est à nouveau placée sur la pratique collective, dans laquelle on doit investir l'ensemble des compétences que l'on a acquises dans les autres secteurs de la formation.
 - En 1996, c'est, je pense, là que le paradoxe est le plus fort. On rappelle que le cycle 3 « *prolonge et approfondit les acquis des cycles précédents pour l'autonomie* », approfondissement « *technique* », « *maîtrise des bases* » et « *interprétation des principaux styles* », une « *culture ouverte* », élément nouveau, « *à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains* ». Autre élément nouveau : la « *capacité à expliciter ses options, ses choix artistiques* ». Mais c'est là que le hiatus apparaît : c'est que le « cycle spécialisé » et défini avec les mêmes objectifs, mais « *l'exigence qualitative et quantitative est supérieure pour aller vers l'enseignement professionnel* ». Donc on voit immédiatement le « défaut » : les deux cycles ont les mêmes contenus, sauf qu'il y en a un où l'on doit passer plus de temps, plus s'investir, et atteindre un meilleur niveau qualitatif. Ce qui a naturellement eu pour conséquence de considérer ce troisième cycle comme un « *marchepied* » vers le cycle aboutissant au DEM.
Si je pointe ce paradoxe, c'est pour souligner que dans le schéma 2007, le risque de détourner l'objet de ce schéma pour rallonger le cursus existe, de façon à, in fine, permettre de maintenir le « niveau ».
 - En 2007, on a donc ce 3^e cycle en lui-même, avec les dispositifs ajoutés qui sont les « *parcours personnalisés de formation* », et la « *formation continuée ou complémentaire* » - sur lesquels nous reviendrons sans doute par vos questions - et puis, bien sûr, la mise en place du Cepi.

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

rôle des enseignants

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

leurs missions

- En 1984, les équipes pédagogiques définissent les cursus, et ont pour mission de « *décloisonner les classes* », c'est-à-dire la « *multiplication des échanges* », le « *regroupement des élèves par séance* », les élèves « *peuvent assister aux cours d'autres professeurs* ». Cette petite phrase n'est pas forcément rappelée ailleurs. Une autre chose qui a été dite à ce moment-là, c'est qu'on peut tout à fait « *organiser des cours communs entre plusieurs professeurs d'un même département pour un même élève* ». La notion donc de pédagogie partagée entre enseignants autour d'un élève. La mission des enseignants est aussi de « *développer les pratiques collectives* » et la mise en place d'un « *contrôle continu* », avec une réflexion commune.
- En 1992, les enseignants doivent « *s'accorder sur les objectifs et déterminer les contenus d'enseignement avec une référence nationale, qui est le schéma directeur, et avec une réactualisation constante* ». Chaque enseignant doit « *permettre d'atteindre l'ensemble des objectifs* », c'est-à-dire ne pas considérer que son domaine est exclu des autres, mais que dans son domaine, il doit développer sa pédagogie de façon à y incorporer l'ensemble des compétences, dans la mesure où une compétence ne signifie pas un cours. L'ensemble des compétences peut se développer au sein d'une discipline, ou en complémentarité avec d'autres disciplines, par exemple des compétences d'écriture peuvent se développer aussi dans le cours instrumental. Toujours en 1992, les enseignants doivent établir des « *critères de grilles d'évaluation* », de vérifier la pertinence de ces grilles, c'est-à-dire un questionnement permanent sur les dispositifs mis en place. Un « *échange avec les élèves, pour mieux adapter leur formation* », et de « *participer à l'évaluation de fin de cycle* ». Détail important : « *la concertation régulière fait partie du service des enseignants* ». C'est un point qui sera repris dans la Charte de 2001.
- En 1996, les responsabilités pédagogiques reprennent l'ensemble de ces points-là, rappelant que le « *rôle de concertation est fondamental* », que les réunions de départements sont l'outil de la concertation, et que les réunions d'évaluation sont nécessaires pour que l'on sorte du face à face entre le professeur et l'élève soumis à l'arbitrage de l'examen de fin d'année.
- Le rôle des enseignants dans la Charte de 2001 : L'activité d'artiste, qui n'avait jamais été évoquée auparavant, est précisée dans ce texte « *leur activité d'artiste enrichit le projet pédagogique en s'effectuant conformément aux règles de cumul, et enrichit autant l'enseignant dans sa pratique pédagogique que l'établissement où il exerce* ». Leur enseignement et les actions menées en dehors du temps de cours sont des choses à lier en permanence. Le texte insiste sur la « *formation permanente* », sur la « *recherche pédagogique* », qui fait partie de missions de l'enseignant, et sur sa « *participation à la définition du projet d'établissement et à sa mise en œuvre* ». Il est aussi fait mention de la nécessité que cet artiste enseignant « *participe à la vie culturelle locale, et joue un rôle de conseil pour les praticiens amateurs* ».
- Tous ces points, clairement développés dans la Charte de 2001, sont rappelés dans le schéma 2007.

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

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

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

Pour finir, **l'évaluation continue**, est un des points qui a soulevé la plus forte polémique. Évidemment, nous sommes dans des disciplines où ce qui nous est demandé, c'est de « *jouer* », pas dans le sens « *jouer mieux qu'hier* », mais c'est jouer comme on a envie d'entendre jouer quand on est dans une salle de concert, ou comme on sait que l'élève jouera quand il aura franchi toutes les étapes, tous les labyrinthes des formations techniques nécessaires à pouvoir enfin espérer un jour atteindre à un minimum d'exigence artistique, si ce n'est à la perfection, puisque, comme chacun sait, elle n'est pas de ce monde. L'élève, jusqu'ici, se trouvait donc en arrivant au conservatoire devant un énorme chemin à l'issue duquel il pouvait espérer pouvoir peut-être un jour atteindre à « *l'art* ». La notion fondamentale qui est posée aujourd'hui, c'est qu'à partir du moment où l'élève fait ses premiers pas dans l'école de musique, c'est déjà un acteur artistique, c'est déjà un artiste en action. Je pense que c'est cette notion qui, en creux, dirige, ou conditionne, ou provoque l'ensemble du processus.

- En 1984, on parle de « *formation très diversifiée* », mais on maintient quand même les examens fixés au sein de chaque département, en rappelant qu'en cours d'année, il faut une forme différenciée d'examen, audition en présence du directeur et d'une « *personne invitée* ». Il est difficile de penser d'un coup les choses de façon différente.
- Je vais ici juste évoquer, et ce sera la seule fois, le texte préparatoire au schéma de 1992, qui a circulé en 1991, puisqu'on y parle de façon plus directe de l'objectif de l'examen, qui n'est pas de « *classer* », mais d' « *orienter* » l'élève vers un parcours qui lui soit plus adapté, et où l'échec est considéré comme devant être exceptionnel. Dans une culture de l'exigence professionnelle où l'examen de passage régit l'accès à

chaque niveau, impliquant de fait l'acceptation de l'échec, dire cela c'est bousculer les mentalités de ceux qui visaient, par cette sélection et sans que ce soit réellement explicite, à progressivement diriger vers les cycles supérieurs uniquement ceux qui montrent les meilleures aptitudes au regard de ces exigences professionnelles. Dans ce projet, il est explicitement dit que les critères et les grilles d'évaluation seront communiqués aux jurys, notion qui subsiste en creux dans le texte final de 1992.

- Ce qui est dit en 1992, c'est qu'il faut substituer l'organisation par cycles aux degrés annuels. Puisqu'on parle de formation globale, l'évaluation doit être globale. Cette notion, il faut bien le dire, est souvent battue en brèche. La fonction est de « situer l'élève », de « permettre l'organisation de son travail », les enseignants définissent les contenus d'enseignement, les critères et modalités d'évaluation, et l'on parle alors de « dossier de l'élève », qui va être rappelé en 1996, dossier de l'élève qui doit rassembler l'ensemble de ses travaux, et qui doit intervenir pour 50% dans l'évaluation de fin de cycle. C'est quelque chose, qui n'est toujours pas forcément pratiqué d'une façon générale. Cela signifie aussi qu'on arrête de penser la formation en termes d'échéances à une date fixe. Cela signifie que la capacité à s'approprier l'enseignement artistique, à faire sienne une pratique artistique, quelle que soit la finalité de son propre projet, cette disposition-là a sa place dans l'école de musique, alors que passer par l'évaluation « examen » exclue totalement cette possibilité. Le contrôle continu ne consiste pas à dire « vous n'êtes pas bon, mais pour ne pas vous faire de peine, on va vous faire passer », car il est évident que si on définit clairement les enjeux, les objectifs, les critères, l'élève qui ne répond pas à ces critères, ne franchira pas cette étape. Il appartient alors à l'équipe d'en analyser les raisons et d'accompagner l'élève dans la suite de son parcours. Il s'agit d'une analyse globale de la situation, au départ des objectifs que l'élève a posés en partenariat avec son professeur, puisqu'on incite le professeur à avoir un dialogue permanent avec l'élève. C'est cette notion d'évaluation globale et, on en parle à nouveau en 1996, de « réorientation », à l'intérieur du conservatoire, si l'élève ne satisfait pas à l'ensemble de l'évaluation, en contrôle continu et en fin de cycle, ou réorientation hors de l'établissement, ce qui ne veut pas dire le « renvoyer », mais peut-être l'accompagner vers une pratique qui correspondrait mieux à son projet. Ça n'est pas dit explicitement comme ça, mais ça correspond bien à l'idée d'accompagnement, qui a été totalement développée dans le schéma 2007.
- En 1996 on précise qu'il faut tenir compte véritablement des vitesses d'acquisition, et des rythmes d'évolution propres à chaque individu. C'est encore un point qui renforce l'idée que l'élève est au centre de la formation. On développe à nouveau la notion de « dossier de l'élève ». Pour les fins de cycle, on voit pour la première fois la possibilité de délivrer des DEM en réseau. L'épreuve peut se faire en public et en petite formation, avec la possibilité de se présenter sous une forme qui est l'expression d'un choix personnel.

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

Merci.