

Conservatoires de France

Sommaire

• Editorial	Page 1
• Démocratisation	Pages 2 - 3
• Les Réseaux, journée d'étude 2006	Page 4 - 7
• Formation Musicale	Page 8
• Enseignement supérieur de la musique	Page I - IV
• Entretien	Page 9 - 11
• Textes	Page 12 - 13
• Courriers	Page 14
• Assemblée générale et journée d'étude 2007	Page 15
• Adhésion	Page 16

EDITORIAL

A Rome... ou au bois...

La notion d'orientation occupe aujourd'hui le devant de la scène dans de nombreux domaines. Déterminante dans le parcours de tout futur étudiant, nous rappelle le rapport Hetzel, fondamentale lorsqu'il s'agit du programme politique de tel ou tel candidat à la Présidence de la République, l'orientation tient une place manifeste dans le champ des enseignements artistiques : depuis longtemps par le biais des différents « schémas pédagogiques » en musique, danse et théâtre, et désormais par celui d'un « diplôme national d'orientation professionnelle ».

Si l'on se souvient qu'avant d'être « d'orientation » le premier schéma pédagogique en musique avait été « directeur », on est tenté de s'interroger sur la notion elle-même et sur le sens qu'elle revêt dans ces deux contextes : dans le cas des schémas pédagogiques, c'est sans doute l'idée de « laisser le choix » (orienter plutôt que diriger) qui domine ; dans celui du DNOP, c'est plutôt celle de « désigner un but » (une éventuelle professionnalisation). Dans le premier cas, on est dans la configuration de quelqu'un à qui on offre une carte et une boussole en lui laissant le choix de la destination et du parcours, dans le second de celui à qui on propose un GPS dans lequel on aura inscrit une

destination finale et qui fixera le trajet en fonction de données préenregistrées (le CEPI).

Cette nuance nous renvoie bien le paradoxe dans lequel se trouve la profession : tout en souhaitant conserver la possibilité de destinations multiples et le choix des chemins qui y mènent, elle entend qu'à défaut d'être sûres les routes soient balisées. Or si l'Etat conserve aujourd'hui le pouvoir de fixer quelques pancartes (ici un conservatoire classé à rayonnement communal ou intercommunal, là un conservatoire classé à rayonnement régional..., ici un diplôme national, là un pôle d'enseignement supérieur...), les flèches qui les relient les uns aux autres sont encore à poser. Malgré les vade-mecum et autre cellule conseil, la mise en réseau des établissements n'en est qu'à ses balbutiements et doit tenir compte à la fois des disparités de terrain, de la méfiance ou du désintérêt de certains partenaires professionnels ou institutionnels qui les dirigent ou les financent.

Avant d'être l'action ou le fait de donner une direction déterminée, l'orientation est la détermination de l'endroit où l'on se trouve. Dans le paysage des enseignements artistiques, face à une profession quelque peu

« déboussolée » et à des collectivités un tant soit peu « déroutées », Conservatoires de France entend ainsi avoir une position repérée : celle d'une association militante qui défend l'idée d'une plus grande égalité des citoyens face à la culture en général et aux pratiques artistiques en particulier. Les positions que nous exprimons, les réflexions que nous menons sur les missions de nos établissements et sur les moyens de les accomplir vont dans le sens de cet engagement.

« Tous les chemins mènent à Rome », dit le proverbe. « Il y a plusieurs sentiers qui mènent au bois », dit aussi le dicton. Aux collectivités sans doute de donner au plus grand nombre la possibilité de choisir une destination. A nous de contribuer à rendre les chemins et les sentiers praticables... et de donner à chacun l'envie de voyager.

Sophie KIPFER

Janvier
Février
2007

Lettre d'Info
N°34

La démocratisation des écoles de musique

Les établissements territoriaux d'enseignement artistique ont longtemps accueilli principalement des familles à revenus moyens ou élevés. Cette constatation a conduit un certain nombre de collectivités à envisager la mise en place de différents dispositifs tarifaires et organisationnels pour rendre l'apprentissage et la pratique musicale accessibles au plus grand nombre.

C'est ainsi qu'il y a une dizaine d'années, certaines villes ont décidé d'appliquer le principe du calcul des cotisations ou droits d'inscription selon les revenus des familles. Cette démarche volontariste de première importance a rendu possible pour les familles - en tout cas plus envisageable - une inscription dans un établissement d'enseignement artistique spécialisé.

De plus, portés par les villes ou des associations de parents d'élèves, des parcs d'instruments destinés au prêt se sont peu à peu constitués pour soulager les familles de l'important investissement que constitue l'acquisition d'un instrument de musique.

Selon les études statistiques qu'effectuent les villes, on constate que la représentativité sociologique dans nos écoles correspond plus qu'avant à la réalité sociologique du territoire. L'inégalité financière face à l'inscription est en partie compensée. Cela suffit-il pour autant ? Quel bilan d'étape peut-on tirer de ces actions ?

L'inégalité géographique

On peut dire, sans risque d'erreur, que les établissements d'enseignement artistique se situent plutôt en centre-ville que dans les quartiers excentrés, même lorsque ceux-ci ont une population plus importante. Les projets d'antennes sont souvent reportés, voire abandonnés par les collectivités faute de finances. D'autre part, parfois avec raison, les politiques ont préféré encourager les populations des territoires excentrés à se déplacer vers un centre. Pourtant, cette inégalité est flagrante : dans les longues listes d'attente¹, une partie des « attendants » vit dans les quartiers excentrés ; pourtant lorsque leur inscription est validée, beaucoup d'entre eux renoncent faute de moyen pratique de locomotion. C'est également un motif courant d'abandon en cours d'année, d'autant que les écoles de musique ont multiplié - parfois déraisonnablement - le nombre de cours hebdomadaires (instrument, F.M., musique de chambre, déchiffrage, chorale, orchestre... oui, je sais, j'exagère un peu...).

Cette constatation doit encourager les collectivités à soutenir concrètement l'ouverture de nouveaux lieux au cœur des quartiers - là où vivent les « attendants » -, à apporter des réponses de proximité, sans « ghettoïsation » des disciplines. De même, dans le cadre de la création des communautés de communes ayant des compétences culturelles, il faut encourager la décentralisation des cours alors qu'il est tentant de tout grouper en un lieu unique pour se sentir plus fort, pour « mutualiser » les moyens. Mais la véritable égalité d'accès aux disciplines artistiques ne peut se faire qu'en intégrant les études musicales au temps scolaire, ou au moins en se rapprochant des écoles, voire en s'implantant en leur sein. Un lieu unique, non ! Au contraire, multiplier les lieux, « mixer » leur fréquentation, faire en sorte que les publics

circulent d'un lieu à l'autre, selon les disciplines par exemple : ouvrir dans un quartier excentré une discipline qui ne serait pas enseignée dans le bâtiment central... Et faire franchir les barrières géographiques - symboliques - à ceux qui ne le font jamais, parce qu'eux ont la chance d'habiter en centre-ville, ou en « ville-centre ». Penser à l'envers. En somme, se déplacer à contre-sens.

L'inégalité de logement

Là où l'appartement est le partenaire obligatoire de tout enseignant, on constate que l'espace consenti à la pratique musicale de certains élèves est très restreint, voire inexistant. Espace vital par habitant, mais aussi niveau sonore, isolation phonique, voisinage... L'expérience récente de bénévoles parisiens d'aide aux devoirs est à ce titre pleine « d'enseignements » : ils avaient décidé d'aller œuvrer au cœur des appartements, au lieu d'exercer dans les habituels lieux collectifs de soutien scolaire. Leur première constatation ? Certains enfants n'ont même pas de table pour faire leurs devoirs, pas de bureau dans les chambres, pas de table à « manger ». Si on réalisait cette enquête auprès de nos élèves d'écoles de musique, on retrouverait sans doute des situations similaires d'impossibilité de pratique musicale dans l'espace de vie de la famille².

Tout en développant l'accueil d'élèves « hors-temps de cours » pour leur travail personnel, voire même des tutorats³, nous devons mener des réformes de fond dans l'enseignement musical. Le colloque organisé à Rezé par Conservatoires de France avait posé les premières pierres d'une vision différente, inventant des chemins variés et personnalisés sans changer les objectifs qualitatifs, faute de quoi cette démocratisation d'accès ne permettra pas d'offrir à tous nos élèves, quels qu'ils

1- D'autant que les interventions musicales dans les écoles -souvent renforcées en ZEP- ont généré aussi des envies...

2- Prenons par exemple la question centrale du silence, dont l'apprentissage devrait être simultané à celui de la musique...

3- « Apprendre à apprendre »

soient et d'où qu'ils soient, une pratique musicale d'avenir. Aux directeurs et aux enseignants de porter ces réformes, d'imaginer des options radicales, et sans tarder !

S'ils intègrent plus souvent l'école de musique, les élèves issus de familles à bas revenus y restent moins longtemps que les élèves issus de familles à revenus moyens ou élevés : ce n'est plus l'inégalité d'accès, c'est l'inégalité de « séjour » ! Lorsque le prêt d'instrument n'est plus possible (au bout de 2 ou 3 ans, voire un an pour les instruments les plus demandés), l'élève est contraint d'abandonner, faute de pouvoir acheter son instrument de musique. Si, pour contourner le problème, l'enfant étudie un instrument moins demandé comme le basson ou le hautbois, il pourra espérer emprunter l'instrument plus longtemps.... Mais le problème de l'achat sera encore plus important lorsqu'il y sera confronté après 5 ou 6 ans.

Parallèlement à ces difficultés, certaines habitudes familiales n'encouragent pas ce type de dépenses, même pour des instruments « bon marché » : il s'agit d'une dépense qui va concerner une seule personne et cette décision peut être « culturellement » difficile à franchir.

Autre facteur d'inégalité : le problème est aussi crucial quand un élève talentueux joue sur un mauvais instrument, étant ainsi pénalisé vis à vis d'autres candidats, lorsque celui-ci se retrouve confronté aux diverses évaluations et concours jalonnant son parcours.

A ces dépenses viennent s'en ajouter d'autres : partitions, anches, cordes, métronome, pupitre, bec, transport..., presque toutes se cumulant au moment de la rentrée scolaire.

L'inégalité des finances communales

Enfonçons des portes ouvertes, place à l'inventaire : il y a des collectivités plus riches que d'autres !

Conséquence de l'application des quotients familiaux, les recettes des cotisations ou droits d'inscription sont globalement en baisse (cela signifie que ça marche, mais allez publiquement vous réjouir d'une baisse de recettes !). Les différentes « politiques de la Ville » n'incluent pas les écoles de musique dans leur périmètre d'action, les Conseils Généraux croulent sous leurs nouvelles compétences, les Conseils Régionaux bottent en touche, les « murs » des villes vieillissent pendant que les populations « rajeunissent » (créant de nouveaux besoins), les problèmes d'emploi génèrent des baisses de revenus fiscaux pour les collectivités et des hausses de budget d'aides aux familles en difficulté...Bon, une fois qu'on a dit ça, qu'est-ce qu'on fait ?

Vers une plus grande égalité

Ce mini-recensement d'inégalités est bien sûr incomplet mais ce petit voyage vers la démocratisation des écoles de musique montre que nous n'en sommes qu'aux premiers pas et qu'il ne faut surtout pas s'arrêter là. Je m'occupe d'une école de musique agréée en banlieue de Seine Saint Denis. Pourtant, il me semble que je pourrais aussi bien parler d'une autre banlieue, d'une province, d'une campagne, d'une montagne, d'une île, non ? On voit ici en zoom ce qu'on verra partout ... Demain, peut-être même déjà aujourd'hui.

C'est pourquoi... petit à petit... les collectivités doivent poursuivre leurs démarches volontaristes, même modestes : créer des bourses d'études municipales - dans le même ordre d'idées que les aides à projet souvent défendues par les services/jeunesse -, encourager des projets de micro-crédits et soutenir concrètement les associations de parents d'élèves dans leurs actions d'aides aux familles, faire en sorte que les services sociaux des collèges et lycées soutiennent les élèves dans le cadre des frais occasionnés au sein des classes musicales de collèges. Par exemple, il me semble possible, simple et rapide à mettre en œuvre de faire en sorte que d'une part les aides et les procédures du Passeport-loisirs (C.A.F.) soient plus explicites (toutes les dépenses liées aux études musicales peuvent être cumulées), d'autre part le seuil maximum de prise en charge par la C.A.F. soit impérativement augmenté (seuil actuel placé à 92 € annuel). Pour aller plus loin, soyons fous, pourquoi la CAF ne créerait-elle pas un « passeport-culture » plutôt que d'intégrer au « passeport-loisirs » ce qui relève d'une éducation musicale, dont on sait bien que la première ambiguïté peut justement provenir de l'usage du mot « loisirs ».

Alors oui, à l'heure où l'Etat se désengage, il faut se battre collectivement pour que les dépenses en matière d'enseignement artistique soient reconnues d'utilité publique et mieux intégrées aux budgets des politiques urbaines. Assurément, il faut agir pour que les communes pauvres le soient moins - pour que les communes riches le soient moins aussi ! -, mais plus spécifiquement en ce qui nous concerne, nous devons obtenir que les critères d'attribution de la dotation de solidarité urbaine (code général des collectivités territoriales L2531.13) intègrent les moyens d'une politique culturelle publique ambitieuse.

Marie DELBECQ, Directrice

« Conservatoire classé à rayonnement communal » de Bondy

Réseaux... Vous avez dit réseaux ?

Une journée d'étude a été organisée par **Conservatoires de France** au Centre National de la Danse le 2 février 2006 sur une notion « à la mode, celle de réseau ». Enquête, réflexion, analyse et regard sur quatre exemples de mise en réseau, dont un hors du champ de « l'enseignement artistique » nous ont permis d'y voir un peu plus clair.

Enquête sur les réseaux d'établissements

L'enquête a été menée par **Conservatoires de France** auprès de ses adhérents. Dans le contexte de la loi du 13 août 2004, cette enquête ne cherchait pas à dresser une carte exhaustive de la mise en réseau sur le territoire, mais à appréhender la nature et le fonctionnement des réseaux existants, à en cerner les éléments positifs et à recenser les éventuelles difficultés rencontrées sur le terrain. L'analyse des 261 réponses reçues a nécessité l'adoption de différents angles de lecture. Une lecture uniquement horizontale ne permettait pas de synthèse, une lecture verticale n'aurait été que descriptive⁴, il a donc fallu envisager différents croisements et

regroupements pour exploiter les éléments de ce (riche) questionnaire.

A la lecture « voix par voix » des questionnaires reçus, un constat s'impose : en plus des réponses « binaires » (oui/non, croix/ pas croix), de nombreux commentaires apparaissent, expliquant ou justifiant telle ou telle difficulté rencontrée, réticence exprimée, attente espérée. On peut y voir l'intérêt porté à cette question et y percevoir et la difficulté à cerner cette notion, encore floue car apparue relativement récemment dans le fonctionnement de nos établissements.

Quelques chiffres ⁴

- 246 établissements ont répondu (dont 15 réponses multiples correspondant à des appartenances à différents réseaux)
- La répartition par catégorie d'établissement s'établit ainsi :

« Estimez-vous faire partie d'un réseau »			
	% de oui	% de non	% de oui et non
CNR	81	19	
ENM	77	23	
EMMA	63	34	3
EMM	43	56	1
Total	58	41	1

S'il apparaît que les établissements contrôlés ou agréés estiment majoritairement faire partie d'un réseau, on peut être également sensible à l'image de pyramide que nous renvoie ce classement : plus l'aire de rayonnement de l'établissement est importante, plus l'appartenance à un réseau semble une réalité. Dans les réponses positives,

les réseaux sont majoritairement départementaux (51%), les autres étant soit régionaux (32%), soit interrégionaux ou autres. Comme on peut s'en douter, les réseaux régionaux ou interrégionaux sont essentiellement l'apanage des CNR et ENM.

⁴ L'exploitation par catégorie d'établissements s'est avérée limitée du fait de l'absence de prise en compte de la notion de proximité, d'aménagement du territoire... L'exploitation par regroupement géographique était nécessaire mais limitée en raison de la disparité du nombre de réponses d'une région ou d'un département à l'autre.

Plus de la moitié des réseaux (55%) ont été créés à l'initiative des directeurs. Une petite majorité des réseaux existants (51%) fonctionne dans un cadre formel (statuts, conventions, chartes)... Ce qui signifie a contrario que presque la moitié d'entre eux ne reposent que sur des volontés locales (politiques, professionnelles...) ou des liens personnels.

Le temps moyen consacré au réseau par les directeurs est de 5 à 6h par mois, avec des variables importantes (de moins d'une demi-heure à plus de quarante heures !).

Enfin, l'étude fait apparaître que 80% des réseaux ont moins de 10 ans (la moitié de ceux-ci ont même été créés après 2001). Dans notre domaine, le fonctionnement en réseau est donc une relative nouveauté, ce qui peut expliquer en partie la difficulté à en cerner précisément les tenants et les aboutissants.

Le réseau « flou »

A travers l'analyse des certaines observations et la confrontation de différents questionnaires apparaissent des différences de contenus, mais aussi d'appréciation et de perception.

Plusieurs établissements estimant « ne pas en faire partie » font état cependant d'initiatives et d'actions communes régulières (évaluations, ateliers de pratiques collectives, échanges de classes) correspondant pourtant de fait à un travail en réseau. A contrario, certains considèrent comme des réseaux l'organisation d'une ou deux actions ponctuelles et épisodiques entre quelques établissements.

On peut observer des positionnements différents voire opposés sur un même territoire et pour des écoles de même rayonnement, certains établissements faisant partie d'un réseau constitué et d'autres estimant qu'il n'existe pas de réseau sur le territoire. On remarque également que les objectifs et les « bénéficiaires » du réseau sont différents suivant les catégories d'établissement si une majorité d'établissements placent comme objectifs prioritaires la réflexion pédagogique et les activités communes, il est intéressant de noter que ce sont les ENM qui privilégient l'organisation d'exams et la délivrance de diplômes communs.

On pourrait ainsi multiplier les exemples tendant à démontrer que cette notion de réseau, à travers le flou qu'elle génère, recouvre une grande diversité d'appréciations et de situations.

Les attentes, les difficultés, les craintes

Si l'étude de certains aspects de cette enquête était directement liée à l'appartenance (ou la non-appartenance) à un réseau d'établissements, on peut

constater en revanche que les attentes ou les freins dépassent ce clivage et sont ressentis dans des situations pourtant très diverses. Quelques-uns seulement voient dans le réseau un frein au fonctionnement de l'établissement. Une large majorité de commentaires expriment le souhait de voir « se mettre en place », « se formaliser », « se développer » un réseau existant ou futur.

Les **difficultés** rencontrées occupent cependant une large place dans les commentaires. Si elles sont très souvent formulées de la part des établissements n'étant pas en réseau, elles sont également très présentes dans l'autre « camp » puisque seulement 20% estiment ne rencontrer aucune difficulté de ce fonctionnement.

Certains termes sont employés de manière récurrente : Manque : de temps, de moyens financiers, d'intérêt de la part des élus, de compréhension de la part des enseignants...

Disparité : politiques, de moyens, d'investissement (de la part des collègues)...

Lenteurs : administratives, d'évolution des mentalités...

Problèmes : de relation, de méfiance, de conflits de personnes, de crainte de perte d'identité...

Les **craintes** exprimées sont essentiellement liées à des notions d'autonomie et d'identité d'établissement. Elles proviennent souvent des écoles non classées, craignant de se voir « écrasées », ou à l'ombre de la pyramide. Enfin, on relève que c'est toujours « l'autre » qui empêche ou contrarie le bon fonctionnement d'un réseau ou sa création.

Paradoxalement, l'expression de difficultés ou de craintes n'empêche pas une certaine unanimité de principe sur les atouts du fonctionnement en réseau, indépendamment d'une quelconque « obligation » légale.

Le réseau sur la balance

« Intellectuellement », la notion de mise en réseau semble en effet emporter une large adhésion : la mutualisation de moyens, les bénéfices que peuvent en tirer les élèves, les enseignants, voire les directeurs semblent autant d'éléments favorables à leur mise en place et à leur évolution. Le manque de recul, le peu d'outils d'évaluation et l'héritage encore très prégnant d'une culture de « chapelle » entraînent en revanche certaines difficultés à se positionner dans le « filet ». Ce seront sans doute ces éléments-là et non le filet lui-même qu'il faudra chercher à dénouer.

Jean-Marcel Kipfer

Les réseaux des plus forts ne sont pas toujours les meilleurs...

Synthèse des réflexions et débats

Le terme de « réseau » est aujourd'hui très à la mode, au moins autant que celui de « projet » et suivant ainsi de quelques années celui d' « objectifs », pour contribuer à enrichir le vocabulaire des responsables de structures. « Réseau - dira Sophie Kipfer -, un mot qui chatouille ». Quelquefois présenté comme une panacée à tous les problèmes posés, associé alors au concept de mutualisation de moyens, à celui de complémentarité, il comprend cependant, comme toute idée qui intervient dans le champ institutionnel, à la fois de redoutables ambiguïtés et une part de réponse réelle au sentiment général de croissance exponentielle de nos missions.

Les débats de cette journée d'étude ont permis de dégager l'idée que les « réseaux » doivent, pour être opérationnels, constituer une forme particulière de relations entre les structures ou entre les acteurs. Il convient toutefois de ne pas la confondre avec celles de « schéma », de « partenariat », même si ces derniers peuvent comprendre une part de « mise en réseaux ». En effet, par définition, un réseau met en relations non hiérarchiques des structures ou des personnes pour des raisons ou des objectifs clairement identifiés. Ils peuvent se constituer face à un défi à relever, une exigence qui apparaît, voire une menace sur l'existant.

C'est ainsi que nous avons pu dégager un certain nombre de données et de principes constitutifs ou conditions de cette forme d'action.

Pour permettre de libérer au maximum les énergies dans l'action, le réseau doit assumer une dualité impérative : garantir l'autonomie des membres de ce réseau (n'oublions pas que « réseau » a la même origine étymologique que « rets »...) et permettre, chaque fois que nécessaire, leur travail en commun. Ainsi cette dynamique produit une situation nouvelle et non la seule addition de ce que chacun fait isolément.

Il convient d'éviter que le réseau se limite à définir le plus petit dénominateur commun à chacun en réduisant les ambitions et en rabotant les formes d'action les plus originales de ses membres. Il faut alors s'efforcer de dépasser la lutte des ego et ne pas hésiter à aborder la question des valeurs sur lesquelles chacun s'appuie. A l'expérience, il y a rarement de problèmes à ce niveau

lorsque l'énergie est partagée. C'est par exemple le travail concerté pour élaborer un projet d'établissement, ou même celui, plus régulier, des conseils pédagogiques.

Encore faut-il, pour que chacun adhère à cette idée, que l'on soit capable d'en montrer les effets positifs, par la mise en œuvre d'actions concrètes et non d'en faire un simple outil de gestion administrative. Il faut donc clairement et explicitement poser la question suivante : au service de qui et/ou de quoi agissons-nous ? Que met-on au centre de ce dispositif ? Le réseau doit-il être au service des élèves, du public ou de l'art, de la culture ? La réponse à ces questions n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser.

L'autre dualité à l'œuvre est celle de la pluridisciplinarité et celle de l'identité. Seule en effet la mise en place de réseaux (du plus modeste au plus ambitieux) permet le travail d'enseignants ou de structures dont les activités principales, celles qui constituent le cœur de leur mission propre, sont différentes dans leur mise en œuvre concrète parce que placées dans des contextes spécifiques. Ils permettent de dégager des espaces de collaboration, d'actions communes, de complémentarité. Ils doivent permettre une circulation multidimensionnelle avec des points de jonction... et des liens entre ces points. En même temps, il convient de sauvegarder l'identité spécifique de chacun, seule capable de garantir l'efficacité tout en maintenant l'enthousiasme et la capacité d'engagement. On le sait, cette question de l'identité devient de plus en plus prégnante dans nos milieux professionnels écartelés souvent entre leurs missions artistiques (y compris sur le plan personnel) et leurs missions éducatives.

Il est de ce fait indispensable de disposer d'une quadruple volonté partagée. Celle, bien entendu, de travailler ensemble ; celle de vouloir travailler de manière raisonnée avec des méthodes identifiées susceptibles de faire consensus ; celle de vouloir travailler de manière non hiérarchisée ; celle de vouloir travailler de manière pérenne et concrète sans se limiter à des « coups » exemplaires. Il faut pouvoir disposer de moyens d'évaluation du fonctionnement et des actions de ces réseaux.

Pour parvenir à cette dynamique, il est alors difficile de ne pas envisager des formes d'institutionnalisation adaptées aux enjeux, à la dimension, aux objectifs du réseau. En effet, cela ne peut reposer seulement sur le bon accord ou la bonne volonté des personnes engagées. C'est pourquoi la question de la désignation d'un coordinateur, éventuellement permanent, se pose parfois.

Sur un plan plus général, deux facteurs récents imposent de prendre en compte ces dimensions. D'une part, le passage d'un nombre important d'établissements à une gestion en communauté d'agglomération ; d'autre part, la loi du 13 août 2004 qui prévoit la mise en place de schémas départementaux et de plans régionaux consacrés à l'enseignement artistique. Guy Dumélie a souligné, à cet égard, les trois exigences (mais aussi difficultés) pour les élus : être capable d'apprécier les besoins, être capable de définir une action territoriale avec complémentarité des collectivités, être capable de penser une politique culturelle dans la globalité.

Ainsi, de réseaux modestes (une équipe d'enseignants entre plusieurs établissements par exemple) nous aurons de plus en plus à prendre en compte des niveaux « supérieurs » : intercommunalités, départements, régions sans parler de la nécessaire cohérence à les développer au niveau national, notamment par le biais d'associations professionnelles comme « Conservatoires de France ». Les difficultés que nous rencontrons dans le quotidien pourront être allégées dans le cadre de ce type de coordinations, si tant est que nous savons les structurer de manière dynamique. Les données politiques sont souvent floues et même contradictoires selon les interlocuteurs. Dans ce contexte les réseaux professionnels peuvent jouer un rôle déterminant pour apporter les éléments de réponse à nos questions locales.

Mais il est aussi d'autres difficultés que, généralement, les acteurs concernés mettent en avant. Elles sont de quatre ordres : ce qui relève du « manque » (de temps, d'intérêt, de compréhension... chez les « autres »), des disparités (des politiques locales, des établissements), des « lenteurs » (administratives notamment), des personnalités des partenaires (on évoque la méfiance, les difficultés relationnelles...).

Eric SPROGIS

QUATRE EXEMPLES DE RÉSEAUX

• RÉSEAU ARC ALPIN

Témoignage de Michel Rotterdam, directeur du CNR de Grenoble.

• RÉSEAU DES ÉCOLES DE MUSIQUE DE LA MAYENNE

Témoignage de Baptiste Clément, directeur de l'Association Départementale de la Mayenne

• RÉSEAU DES ENM ET CNR DE BRETAGNE

Témoignage de Joël Doussard, directeur de l'ENMD de Brest

• UN EXEMPLE HORS DU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE : UN RÉSEAU DE SOIGNANTS

Témoignage de Claudine Lejosne, kinésithérapeute, coordinatrice d'un réseau de soignants pour des malades de la mucoviscidose

Les résumés de ces interventions peuvent être consultés sur le site de **Conservatoires de France** :

www.conservatoires-France.com

Ça roule pour la formation musicale !

Commentaire des nouvelles épreuves du Diplôme d'État en formation musicale

Le D.E. de FM millésime 2006 : de meilleures performances, une tenue de route pédagogique améliorée, des options élargies, un confort accru pour les passagers.

Une nouvelle ligne, pour une plus grande dimension musicale

S'inspirant des épreuves d'autres D.E., l'accent est mis, lors de l'admissibilité, sur des compétences artistiques ouvertes à différentes spécialités avec notamment une épreuve « d'interprétation » au coefficient équivalent aux autres disciplines.

Ce nouveau concept permet d'affirmer la dimension artistique du « transport collectif » que représente le cours de FM au même titre que celle des disciplines instrumentales.

Un contrôle technique multi-points, pour des performances sans faille

À travers l'épreuve écrite d'écoute (D.P.M) et les épreuves orales de l'admission, les rouages techniques sont vérifiés pour une garantie de performance optimale. Ces épreuves, respectant un équilibre entre écrit et oral, sont rassemblées lors de l'admission (donc aucun candidat n'y échappe) formant un bloc moteur des compétences techniques des candidats.

Une pédagogie renforcée, pour une plus grande adaptabilité

Les deux épreuves pédagogiques, avec un niveau de crash-test élevé (coefficient 5) permettent d'envisager de faire face à différentes situations. Elles prennent en compte la réalité d'un nouveau (?) terrain d'exploration de la FM, loin de certains sentiers (re)battus.

Un examen plus proche des DE instrumentaux, pour une meilleure lutte anti-pollution

En plus de répondre à des normes exigeantes et d'apporter une garantie de sécurité et de confort aux « usagers », ce nouveau DE réduit les écarts de contenus entre les différents examens, pouvant contribuer à améliorer, en cas de pollution, les rapports entre professeurs d'instrument et professeurs de formation musicale.

Jean-Marcel Kipfer

Directeur du « Conservatoire classé à rayonnement départemental » de Saint-Quentin

	ancien				nouveau			
avant l'inscription	spécialité musique (a) ou danse (b)				choix d'une dominante (épreuve I d'admissibilité) et d'un cours (épreuve III admission)			
admissibilité			durée	Coef.			durée	Coef.
	I	écoute analyse <i>DPM et épreuve d'analyse différente suivant spécialité</i>	15 x texte 1 h	3 2+1	I	interprétation <i>à choisir entre 5 spécialités, tous esthétiques confondues : vocale ou instrumentale, direction (chœur ou ensemble inst.), écriture, culture</i>	15' ou 1 h suivant spécialité	3
	II	interprétation <i>vocale ou instrumentale</i>	10'	1	II	culture musicale : analyse écrite entretien <i>analyse écrite (2œuvres au choix et entretien sur connaissances)</i>	2 h 10'	2 1+1
admission								
	I	2 épreuves de lecture à vue <i>lecture à vue chantée et déchiffrage (a) ou lecture corporelle (b)</i>	prépa. ou non suivant épreuves	4 2+2	I	épreuve écrite d'écoute <i>DPM cf. I ancien</i>	15 x texte	1
	II	harmonisation ou improvisation <i>sur instrument polyphonique (a), instr. Vocale ou percu digitale (b)</i>	préparation 15'	1	II	épreuves techniques déchiffrage clavier, harmonisation instr. poly, dech. rythmique, lecture à vue chantée	prép. 15' + prép. lect. à vue (3 x texte)	2
	III	pédagogie <i>distinction entre cours musiciens (a) ou danseurs (b)</i>	45'	5	III	Pédagogie <i>un cours de 1^{er} cycle et un à choisir entre 3 options : éveil, FM chanteurs, atelier réalisation ou création</i>	30' et 25'	5 3+2
	IV	entretien	20'	2	IV	entretien	15'	2

Conservatoires de France a rencontré Sylvie ROBERT, Maire adjointe à la culture de la Ville de Rennes, Vice-présidente chargée de la culture de la région Bretagne et animatrice du groupe culture de l'Association des Régions de France, afin de recueillir l'avis d'une élue, concernée par la mise en œuvre de la Loi de décentralisation.

Conservatoires de France : Lors de notre dernière Assemblée Générale, Jack Maignan était intervenu au nom de l'ARF⁵, pour dire que les Régions ne refusaient pas le principe du transfert du cycle d'enseignement professionnel initial de l'enseignement artistique. Quelle est aujourd'hui votre position sur ce sujet ?

Sylvie Robert : La position des Régions est claire et elle n'a pas changé : nous considérons que, effectivement, au titre de nos compétences, les régions peuvent être des interlocuteurs et des financeurs des C.E.P.I.⁶.

La difficulté qu'ont toujours les Régions est à la fois de bien identifier la méthode de travail et d'apprécier la globalité de la démarche. Il y a absence d'état des lieux sur l'existant, sur les objectifs politiques des différentes collectivités puisque tout est lié : communes, départements, régions et la position de l'État, et pas de règle de calcul concernant la répartition des transferts de crédits.

N'oublions pas également de prendre en compte le contexte actuel dans lequel l'État transfère un certain nombre de compétences aux Régions, et pas des moindres - formations sanitaires et sociales, gestion des TOS⁷, services de l'inventaire - avec les difficultés que l'on sait. De ce fait, les négociations entre l'État et les Régions, au sujet du C.E.P.I., n'en sont pas facilitées car ces dernières ne sont pas dupes, l'appellation même des C.E.P.I. étant une manière pour l'Etat de faire appel aux Régions dans le cadre de leurs compétences.

Néanmoins beaucoup de régions ont inscrit dans leur nomenclature budgétaire un chapitre "enseignement artistique".

Un autre sujet qui participe également de la méthode, est la définition des objectifs concernant l'enseignement artistique et particulièrement la dimension enseignement supérieur qui semble à l'heure actuelle en « stand-by » mais qui, je l'espère va repartir. Il faut ajouter à ce tableau la nécessité d'une connexion étroite avec la dimension culturelle, la dimension formation voire même l'enseignement et la recherche.

CdF : Les régions seraient-elles prêtes à s'investir dans un fonctionnement global des établissements avec un

regard particulier sur le C.E.P.I. mais, au-delà, à prendre en compte la globalité des missions définies par l'État ?

S.R. : Il m'est difficile de vous répondre. A partir du moment où la Loi spécifie un certain nombre d'obligations, il faut que les règles du jeu soient respectées et je ne vois pas les Régions aller au-delà des dispositions législatives.

CdF : Il y a aujourd'hui cinq états des lieux régionaux réalisés et immédiatement on s'est focalisé sur le coût de l'élève et on pourrait n'être que sur cette dimension. Mais on sait que la porosité entre élèves des C.E.P.I. et du troisième cycle sera réelle et que l'activité pédagogique ne sera pas « étanche » au sein des établissements. D'où cette idée que les Régions s'intéressent à la globalité du projet d'établissement et que le nombre d'élèves en C.E.P.I. ne soit qu'une variable d'ajustement de leur participation.

S.R. : J'en viens à la méthode. Quand on définit une méthode, on le fait à partir d'objectifs. Ce que je regrette, c'est que dans la Loi, il est écrit que « la Région organisera le cycle d'enseignement... ». J'aurais souhaité que l'on dise que « la Région organisera le schéma territorial en partenariat avec les autres acteurs publics (Départements et villes notamment) ». Nous avons demandé aux D.R.A.C., à l'État donc, via le préfet, de réunir l'ensemble des collectivités pour mettre en place une méthode de travail à la fois liée à des objectifs et à de la concertation. Les Régions ne peuvent le faire parce que la loi ne leur donne pas la compétence pour le faire à partir du moment où l'on sait qu'il n'y a pas de hiérarchie des collectivités entre elles.

A l'heure actuelle, en l'absence des arrêtés il nous est difficile de progresser, et en même temps, il nous est indispensable d'avancer, et, à ce sujet, nous avons mis en place, en collaboration avec la F.N.C.C.⁸, un groupe de travail pour évoluer et réfléchir ensemble sur la façon dont nous pourrions nous définir des objectifs communs sans entrer en concurrence les uns avec les autres.

CdF : La crainte que l'on peut avoir c'est que cette concurrence s'exerce également entre établissements, certains d'entre eux pouvant délaissé leur mission d'enseignement initial au profit du C.E.P.I..

S.R. : C'est une éventualité. Mais il faut aussi évoquer une autre question : aujourd'hui qui finance les C.E.P.I. ? Ce sont les communes. Et que pensent les communes ? Une fois que les Régions auront pris en charge le C.E.P.I., cela baissera-t-il d'autant leur participation au financement de leur établissement ? Je pense, mais je n'ai pas de données objectives, que ce ne sera pas le cas parce que, justement, cela s'inscrira dans un projet qui peut-être redonnera aux communes la possibilité de renforcer ou de conforter certaines de leurs compétences directes. Cela reste à vérifier.

CdF : D'autant plus que, parallèlement, l'Etat institue des exigences pour le maintien du classement des établissements qui vont générer, pour les communes, des charges qui risquent d'annuler la participation, même supplémentaire, que les Régions seront amenées à apporter.

S.R. : C'est sur cette question du classement des établissements que les communes commencent à avoir des craintes. Elles perçoivent bien qu'elles vont devoir entrer dans cette démarche.

La question que je pose est : « Qui va classer les établissements et comment » ? L'État par l'intermédiaire de la DMDTS et de son service de l'inspection ? Cela semble infaisable compte tenu du nombre d'établissements et des moyens existants. Ils vont donc devoir déléguer et il nous faudra être très vigilants sur ce point.

Je ne suis bien évidemment pas contre les inspections et contre l'évaluation mais je demande à l'État, comme sur un certain nombre d'autres points, d'avoir une évaluation concertée avec des indicateurs partagés parce que les objectifs de l'État ne sont pas obligatoirement ceux des collectivités territoriales. Nous ne disons pas qu'il faut se substituer à l'évaluation de l'État, mais nous demandons d'avoir des indicateurs partagés, surtout à partir de l'instant où les collectivités sont en train de se doter également d'un service d'évaluation.

CdF : L'une des craintes que l'on peut avoir, c'est la concentration de certaines formations sur certains pôles ce qui ne manquerait pas de poser un problème

d'accessibilité pour certains étudiants et d'écartier de ces formations artistiques une certaine catégorie de population.

S.R. : Oui, mais c'est plus la question de la proximité de la formation que de son accessibilité.

CdF : Il y a un autre facteur qui devra également être pris en compte : financer un réseau d'établissements ce n'est pas seulement financer la formation et la mise en place des examens, c'est également nourrir ce réseau par des rencontres d'étudiants, par de la formation des enseignants... Est-ce que, là où en est la réflexion des Régions, c'est un point qui a été abordé et dont l'impact financier a été mesuré ?

S.R. : En Bretagne nous avons déjà anticipé sur ce point et j'espère que cela produira les effets escomptés. Oui, cela a un coût et je ne sais pas si ce sera possible partout. Cela dépendra des objectifs politiques et de la volonté des professionnels d'en accepter les contraintes en dehors de toute concurrence, de promotion de leur propre établissement en terme de rayonnement et de gage politique à rendre à la collectivité.

CdF : Justement, est-ce qu'un des objectifs de cette mise en réseau ce n'est pas de faire évoluer les mentalités et les métiers pour arriver à mettre en place un véritable service public ? Si les Régions n'interviennent que sur le financement et ne sont pas parties prenantes des projets d'établissement, ne risque-t-on pas de voir perdurer cette concurrence ?

S.R. : Je suis convaincue que la formation des enseignants et le partage des problématiques communes doivent permettre cette évolution.

Mais cela pose une autre question : celle du statut des établissements. Les écoles sont souvent en régie communale. Est-ce qu'à un moment donné ce système ne montrera pas ses limites ? Ce n'est pas le statut pour le statut mais en fonction du projet, des objectifs et des moyens qu'on se donne pour les atteindre qu'à un moment donné le statut peut être un facilitateur. C'est particulièrement vrai pour la délivrance des diplômes de l'enseignement supérieur. A ce niveau il faudra un rapprochement avec l'Université et c'est également le sens de l'Europe. Là aussi, un état des lieux de l'offre globale de formation nous fait défaut.

CdF : La question de l'enseignement dit « professionnel » est au cœur des compétences des Régions. Pour l'enseignement artistique on parle parfois « d'enseignement professionnalisant » - on parle d'un diplôme « d'orientation professionnelle », le terme « professionnel » est très employé : avez-vous une réflexion au sein de l'A.R.F. sur cet enseignement dit « professionnel » pour les futurs artistes et pour quelles professions ?

S.R. : C'est une question essentielle : qui forme-t-on ? Nous avons besoin de savoir ce que deviennent les étudiants, quel est le pourcentage de ceux qui se professionnalisent ? C'est un problème d'insertion et aussi de relation emploi/formation qui est au cœur de nos réflexions.

CdF : Dans la mesure où les Régions s'impliquent dans cette démarche territoriale, elles vont devoir interpeller les établissements sur ce sujet.

S.R. : Bien entendu. Il faut absolument, et là c'est un autre volet de la réflexion, identifier ces établissements dans le paysage artistique et culturel d'aujourd'hui et de demain. Ne pas en faire uniquement des écoles de formation mais les inscrire pleinement dans la réalité du paysage artistique. Pour moi, ces établissements ne doivent pas être déconnectés de ce qui se passe aujourd'hui quant à la réalité de leur territoire.

CdF : Quelle est votre réflexion au sujet de la pratique amateur ?

S.R. : C'est pour nous un domaine très important. Les pratiques amateurs sont au cœur de vos établissements mais je trouve qu'elles sont insuffisamment prises en compte aujourd'hui dans les politiques publiques et notamment les politiques culturelles. Sans doute parce que là aussi on a mis d'un côté les pratiques amateurs et d'un autre côté les pratiques professionnelles alors qu'on doit avoir une réflexion plus globale sur l'ensemble de ces deux dimensions avec le problème de l'entrée dans

la professionnalisation, de l'accompagnement de ces pratiques, jusqu'où, avec quels moyens.

CdF : Au-delà de la mise en place des C.E.P.I. et de la réflexion sur la professionnalisation, il y a un domaine qui semble insuffisamment intégré à la réflexion et qui concerne la possibilité qui doit être offerte à chacun de pouvoir suivre des études artistiques de haut niveau, voire supérieures, en dehors de toute visée professionnelle, mais uniquement pour sa formation et son épanouissement personnel.

S.R. : D'où l'importance d'inscrire ces établissements dans le paysage culturel.

Parallèlement, il me semble important de profiter de l'occasion qui nous est donnée pour réfléchir à la façon dont on perçoit aujourd'hui les écoles de musique. La perception, c'est l'image et ça induit des comportements et des pratiques.

L'une de nos interrogations concernant, non pas l'enseignement artistique mais la pratique artistique, concerne l'accessibilité à cette pratique. La question se pose de savoir si le service public proposé par la collectivité est suffisamment accessible à la population en dehors de l'aspect économique, en considérant sa façon d'entrer dans sa pratique artistique.

Donc, en terme de politique publique, l'importante réflexion à avoir est la suivante : est-ce que ça passe par la proximité géographique, ou est-ce que ça se passe d'abord à l'école ?

L'enjeu, c'est l'appropriation de tels établissements dans la vie même des usagers.

Je rêve que tout cela devienne quelque chose de naturel, que la démarche de s'inscrire dans une pratique musicale devienne une évidence dans un parcours d'éducation. Mais pour cela, il faut que l'on rende visible l'importance d'une telle démarche. C'est tout un environnement à créer.

*Propos recueillis
par Benoît Baumgartner et Yvon Rivoal.*

Le temps du classement est arrivé !

Le décret du 12 octobre 2006 relatif au classement des établissements d'enseignement public de musique, danse et art dramatique vient préciser le rôle de l'État annoncé dans l'article 101 de la loi du 13 août 2004.

A la lecture de ce décret, il n'apparaît pas de changement révolutionnaire ni même notoire quant à l'organisation des établissements dont la vision - nous le regrettons - reste pyramidale. Cette réforme initiée par l'État aurait pu être l'occasion unique de structurer notre enseignement artistique d'une toute autre façon mais la France n'est probablement pas "mûre" pour de telles perspectives ? Voyons donc de plus près ce qui pourrait être tout de même source d'évolution.

Avant la publication de ce texte, il y avait trois types d'établissements : CNR / ENM / école agréée. Il y a dorénavant trois catégories : conservatoire à rayonnement régional, conservatoire à rayonnement départemental et conservatoire à rayonnement communal ou intercommunal.

Le **terme conservatoire** est donc attribué à tous. Les réactions ont été nombreuses sur ce point et d'aucuns y ont vu un certain retour au passé. Les plus optimistes y verront la possibilité d'installer la même enseigne au fronton de chaque école. Espérons que ce mot conservatoire saura se conjuguer avec évolution et innovation...

Notons encore que l'adjectif national (dans CNR et ENM) et le mot État (dans agréée par l'État) ont disparu. Plus aucune référence à notre tutelle étatique. Qu'en penser ?

Une autre question qui a son importance : comment interpréter dans la phrase de l'article 1^{er} « les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique peuvent être classés... ». En effet, ces mots - enseignement public - écartent-ils les structures associatives ou celles ci pourront-elles prétendre à une demande de classement ?

Comment entrer dans telle ou telle catégorie ?

Le texte nous dit que le classement sera fonction de la nature et du niveau des enseignements dispensés et fait référence à la qualification du personnel enseignant et à la participation à l'action éducative et culturelle locale. Comment comprendre ces termes ?

Pour ce qui est du niveau et de la qualification des enseignants, rien de très nouveau. C'est déjà le cas aujourd'hui : une bonne répartition d'enseignants diplômés (ASEA et PEA).

En ce qui concerne l'action éducative et culturelle locale, l'analyse est plus complexe. Si l'adjectif « éducative » fait référence à une nouvelle mission d'éducation musicale (musique à l'école par exemple), nous nous en réjouissons.

Un certain nombre de collectivités ont déjà mis en place depuis de nombreuses années de tels enseignements et une généralisation à l'ensemble du territoire français serait une très grande avancée.

Il faudra alors convaincre nos élus pour qu'ils s'emparent de cette action éducative locale et qu'ils la financent ! L'action culturelle locale représente un volet sensible de nos missions à la dimension politique : elle est donc souvent présente et soutenue. Le texte induit néanmoins qu'un établissement d'enseignement artistique ne se conçoit pas sans une action culturelle insérée dans son contexte local.

Il nous faut maintenant patienter pour que la parution de l'arrêté relatif au classement des établissements nous éclaire sur ces critères établis par l'Etat. Cet arrêté explicitera ce qu'il faut entendre par « en fonction de la nature et du niveau des enseignements dispensés ».

Procédure de classement

Le titre II du décret précise la procédure de classement. La demande, formulée par la collectivité ou le groupement de collectivités, est adressée au préfet de région. C'est ensuite le ministre chargé de la culture qui notifie sa décision dans un délai de trois mois au plus après le dépôt du dossier complet.

Une non réponse équivalant à un refus, il faut espérer que le ministère ne sera pas trop débordé et pourra effectivement assurer une réponse à chacun dans le délai annoncé !

Enfin, et c'est un point très important et nouveau : le classement est obtenu pour une durée de sept années. Impossible donc dorénavant de s'endormir sur ses lauriers ? Si, en effet, une véritable instruction des demandes de renouvellement permet de s'assurer que l'établissement mène un projet et des actions en cohérence avec le texte de loi, alors une remise en question régulière sera nécessaire et bénéfique.

Programmes CHAM - Texte paru au BOEN n°30 du 29 juillet 06

Ce texte très copieux, presque trop... risque de rebuter bien des lecteurs ! En fait, seul le préambule concerne spécifiquement les CHAM, le texte en lui-même étant plutôt le descriptif d'une éducation musicale bien conduite, que ce soit dans le cadre d'une CHAM ou ailleurs.

Conservatoires de France réagit à une modification apparue dans le projet d'arrêté de classement des établissements.
Les adhérents peuvent consulter ce texte sur le site de Conservatoires de France

Monsieur Renaud Donnedieu de Vabres, Ministre de la culture et de la communication
3 rue de Valois
75001 Paris
Choisy au Bac, le 21 novembre 2006

Monsieur le Ministre,

A l'heure où l'arrêté de classement des établissements d'enseignement artistique est sur le point d'être publié, nous constatons que les missions communes à tous les établissements ont fait l'objet d'une modification (article 3). Dans la version en date du 9 novembre, seules apparaissent en terme de « missions » celles relevant de l'enseignement artistique, de l'éducation artistique et culturelle et celles concernant le développement des pratiques artistiques des amateurs. En revanche, celles qui dans les versions antérieures se rapportaient au développement des publics et à l'animation de la vie culturelle locale n'apparaissent plus en tant que missions essentielles, mais plutôt sous la forme d'une simple recommandation (« les établissements participent également à... »).

Conservatoires de France constate avec inquiétude que les actions de sensibilisation, de diversification et de développement des publics, ainsi que les actions de diffusion liées aux activités pédagogiques des établissements sont désormais reléguées au second plan. La collaboration avec les établissements scolaires et le développement des pratiques artistiques des amateurs ne sauraient en effet constituer les seules formes de participation à l'action éducative et culturelle locale, inscrite dans le décret du 13 octobre 2006 relatif au classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

L'arrêté de classement est l'occasion de réaffirmer avec force le rôle que peuvent et doivent jouer les établissements d'enseignement dans la réduction des inégalités d'accès à la culture. Beaucoup d'entre eux ont su en effet développer des démarches d'action culturelle allant dans le sens d'un élargissement des publics et du rayonnement culturel local. Il nous semble important qu'une des priorités de l'Etat rejoigne à cet égard celles des collectivités gestionnaires, pour qui ces actions relèvent de missions bien réelles et souvent de premier ordre.

C'est pourquoi nous demandons avec insistance que les missions d'élargissement des publics et d'animation culturelle locale soient réintégrées dans l'arrêté de classement en tant que missions communes aux trois catégories d'établissements classés.

En vous remerciant de l'attention que vous porterez à cette requête, je vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes salutations respectueuses.

Sophie Kipfer
Présidente de Conservatoires de France

À la demande de la DMDTS, **Conservatoire de France** exprime son point de vue sur les nouvelles épreuves du certificat d'aptitude aux fonctions de directeur.

Monsieur Jean de Saint-Guilhem, Directeur de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles
53, rue Saint-Dominique
75007 Paris
Choisy au Bac, le 14 septembre 2006

Monsieur le Directeur,

Par courrier du 1^{er} septembre 2006, vous nous avez annoncé la mise en place prochaine d'un certificat d'aptitude aux fonctions de directeur des écoles nationales de musique, danse et art dramatique et des conservatoires nationaux de région, et demandé de vous faire part de nos éventuelles observations sur le projet d'arrêté fixant la nature des épreuves de cet examen.

Tout en s'inquiétant du peu de temps dont disposent les futurs candidats pour se préparer à ce nouveau type d'exercice, notre association se félicite de la mise en place d'une épreuve d'analyse critique de documents concernant les trois spécialités musique, danse, théâtre, qui lui semble mieux adaptée que la traditionnelle épreuve de composition. Mais elle s'étonne du caractère exclusivement administratif de l'exposé oral et regrette l'absence d'une épreuve qui permettrait au jury de cerner la personnalité artistique du candidat.

Votre courrier nous faisait également part du souhait du ministère de l'intérieur (direction générale des collectivités territoriales) d'entamer à l'automne 2006 une réflexion sur l'ensemble des cadres d'emploi de la filière culturelle. Sachez que notre association est tout à fait intéressée par cette réflexion et reste à la disposition de vos deux ministères pour toute consultation concernant les cadres d'emploi liés à l'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et du théâtre.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de notre haute considération.

Pour le conseil d'administration, Sophie Kipfer Présidente

*Centre National de la Danse
1 rue Victor Hugo - 93500 Pantin*

JOURNÉE D'ÉTUDE

Ouverte aux directeurs et équipes pédagogiques
des établissements non adhérents, sur inscription préalable

**Jeudi 1^{er} Février 2007
10h-17h**

Le temps des "territoires" : Comment construire une cohérence artistique ?

La notion de « territoire » à laquelle sont confrontées les structures d'enseignement artistique spécialisé s'étend bien au-delà des domaines administratif et juridique. Qu'il s'agisse des territoires géographiques (urbain/rural), des territoires artistiques, esthétiques, pédagogiques, des territoires culturels et sociologiques, ou encore des territoires symboliques forgés par les représentations des uns et des autres, chacun a ses spécificités qui nous conduisent à interroger voire à réinventer nos pratiques professionnelles.

Incontestablement porteur d'une idée d'aventure et d'exploration, le « territoire » est aussi associé à la notion de frontière... et de conquête. Qu'ils rayonnent à un échelon communal ou intercommunal, départemental ou régional, comment nos établissements « territoriaux » parviennent-ils à s'orienter et à tracer, au cœur de ces territoires imbriqués et multiples, des voies et des chemins de traverse permettant à un large public d'avoir accès à des pratiques artistiques, diversifiées certes mais toujours de qualité ? Conservatoires de France propose d'organiser pendant l'année 2007 plusieurs journées qui aborderont sous différents angles cette notion de territoire.

Partant de témoignages de terrain, une première journée sera destinée à confronter les démarches des participants face à des situations parfois nouvelles, souvent diverses. Les questionnements qui en émergeront serviront de point d'ancrage pour l'organisation des deux journées suivantes, plus thématiques.

Assemblée Générale des adhérents de Conservatoires de France

**vendredi 2 février 2007
9h30-16h30**

**Pour ces deux journées
bulletin d'inscription en ligne sur le site de CdF
www.conservatoires-france.com**

ou auprès de Philippe DEFOSSE - HORRIDGE
Ecole de Musique Agréée – Maison des arts d'Hérubé
18, avenue Charles de Gaulle - 78410 - AUBERGENVILLE
Tél : 01 30 95 14 35 - Fax 01 30 95 14 36
e-mail : pdefosse@aubergenville.fr

••• ADHÉSION 2007 •••

Nom :
Prénom :
Etablissement :
Fonction :
Adresse professionnelle :
.....
.....
CP

VILLE
Tél :
Fax :
e-mail :
Type d'établissement : conservatoire
à rayonnement régional
à rayonnement départemental
à rayonnement communal ou intercommunal
Autre

Statut de l'établissement
*

*(gestion territoriale directe, association, etc.)

Nombre d'élèves :
Nombre d'enseignants :

Demande d'adhésion à **Conservatoires de France**

- à titre individuel (41 €)
 au titre de l'établissement (100 €)

Ci-joint la cotisation annuelle :

- par chèque
 par mandat administratif (uniquement pour les adhésions au titre de l'établissement)

J'atteste sur l'honneur l'exactitude des renseignements ci-dessus.

Date :

Signature :

Bulletin d'adhésion à photocopier et à retourner à :
Maurice LE CAIN

EMA de la Communauté du Thouarsais
7, boulevard Jean Jaurès 79100 THOUARS

•• JOURNÉE D'ÉTUDE ••

Jeudi 1^{er} février 2007

10h-17h

**Le temps des "territoires" :
Comment construire une cohérence artistique ?**

ASSEMBLÉE GÉNÉRALE

de Conservatoires de France

Vendredi 2 février 2007

9h30-16h

Centre National de la Danse
1 r Victor Hugo
93500 Pantin

**bulletin d'inscription en ligne
sur le site de CdF**

www.conservatoires-France.com

••••• E-GROUPE •••••

Réservé aux adhérents, facile d'utilisation, cet espace virtuel d'échange est un bon moyen de se rencontrer malgré les distances qui nous séparent. Si vous êtes intéressés, n'hésitez pas à le signaler lors de votre adhésion à **Conservatoires de France** ou en envoyant un simple message à notre e-mail : conservatoiresdefrance@yahoo.fr

CONSERVATOIRES DE FRANCE

Atelier musical intercommunal de l'Oise

1, rue de l'Aigle

60750 Choisy au Bac - Tél. 03 44 40 06 01

Directeur de la publication : Sophie Kipfer

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2007

ISSN 1154-4813 - N° imprimeur 471 01 2007

Imprimerie : La Clonerie - Tél. : 02 40 53 33 33

site :

www.conservatoires-france.com

••••• ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA MUSIQUE ••••• UNE EXCEPTION FRANÇAISE FACE AUX ENJEUX EUROPEENS ?

Conservatoires de France participe au comité de pilotage créé par la DMDTS pour la mise en place du Diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM). Désireux de prendre le temps de la réflexion, nous avons organisé le 26 octobre 2006 un séminaire pour un CA élargi, auquel ont été invitées plusieurs personnalités susceptibles d'enrichir notre approche : Martin Prchal, directeur exécutif de l'Association Européenne des Conservatoires, Frédéric de Roos, directeur du Conservatoire Royal de Bruxelles, Dominique Lecoyer, directrice des études de l'Ecole du Théâtre National de Strasbourg et Christiane Louis, responsable du service d'informations musicales à la Cité de la Musique (Paris).

A l'issue de cette journée, les interrogations restent nombreuses, et nous avons pris conscience de la complexité des questions liées à l'enseignement supérieur dans le domaine artistique en général et de la musique en particulier. Les remarques qui suivent synthétisent en quelques lignes certains axes qu'il nous semble utile d'approfondir.

Souligner le manque de lisibilité du système d'enseignement supérieur dans le domaine de la musique relève sans doute du lieu commun. Sur ce plan, la France reste une curiosité, notamment pour les autres pays européens, tout autant admiratifs de notre maillage territorial en matière d'enseignement initial et de qualité des enseignements, que perplexes face aux difficultés à nous intégrer dans le dispositif européen de l'enseignement supérieur. Relever la sinuosité des parcours professionnels dans ce domaine n'est pas plus original. On peut même se demander si cette sinuosité n'est pas communément considérée comme intrinsèque aux professions artistiques : si l'on en juge par les textes qui précisent les missions des établissements d'enseignement artistique, c'est bien le terme d'"aventure" qui caractérise la voie professionnelle.

Les questions liées à l'enseignement supérieur de la musique s'inscrivent dans un contexte aux multiples enjeux

- **Enjeux de formation**, liés à la fois à la diversification des métiers et à la polyvalence observée : on est aujourd'hui conduit à exercer "plusieurs métiers", en même temps ou successivement.
- **Enjeux de financement** : la Loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales pose un certain nombre d'interrogations, à mettre en regard de la "saturation financière" évoquée par nombre de collectivités locales et de la frilosité de l'Etat à prendre des engagements financiers nouveaux.
- **Enjeux sociaux liés à la crise de l'emploi** : la note de cadrage concernant le Diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM) présentée par la DMDTS, et plus récemment le rapport final de la commission du débat national université-emploi (rapport Hetzel, 24/10/06) affirment la volonté de mieux adapter filières et formations au marché de l'emploi.
- **Enjeux de reconnaissance**, tant pour des établissements ayant en charge des étudiants au-delà de la formation dite initiale, que pour les jeunes qui souhaitent en toute légitimité que leurs études soient validées par des diplômes à la fois en cohérence avec leur parcours et reconnus ailleurs.

Elles intéressent les conservatoires à plusieurs titres

Elles sont directement liées à l'avenir de certains de leurs élèves : plus la structuration de l'enseignement supérieur sera lisible dans ses objectifs et dans son organisation, mieux les équipes pédagogiques pourront en amont assurer leur rôle de conseil et d'orientation auprès des jeunes qui envisagent une profession dans le domaine de la musique.

Elles concernent la formation des futurs enseignants et directeurs des conservatoires, mais aussi celles de nombre de professionnels avec lesquels ceux-ci sont en relation. Enfin, c'est sous forme d'appel à projet que le Ministère de la culture envisage d'étudier les candidatures à la création d'établissements d'enseignement supérieur professionnel de la musique et à la délivrance de diplômes nationaux. Certains conservatoires assurant (de fait) un enseignement post-initial se trouvent en position de répondre à cet appel.

•••••••••• DIPLÔMES ET MÉTIERS DE LA MUSIQUE ••••••••••

La fonction d'un diplôme peut être de deux natures différentes : diplômes "généralistes" qui sanctionnent une formation et attestent d'un niveau de compétences, ou diplômes "professionnels" qui, généralement à l'issue d'une formation, donnent accès à des professions définies.

Les métiers de la musique peuvent se classer en trois grandes catégories : ceux de l'enseignement, ceux de la pratique (que ce soit dans le domaine de la création ou de l'interprétation) et ceux que l'on pourrait qualifier de façon générale de métiers de la médiation (qui vont de la production à la gestion culturelle et touchent à un nombre important de domaines différents : son, management, gestion, documentation ...).

Si pour la première catégorie (enseignement) les formations et diplômes permettant l'accès à la

profession sont aujourd'hui clairement définis (même s'il subsiste des carences en matière de formation et des incohérences en matière de positionnement de ces diplômes dans le dispositif), il n'en est pas de même pour la deuxième : en effet, quels que soient les éventuels diplômes acquis par les artistes, qu'ils soient interprètes ou créateurs, souhaitant se professionnaliser dans leur domaine, l'on sait parfaitement que ce n'est pas le diplôme qui permet cet accès à la profession mais tout un éventail de process (rencontres, concours, démarches de promotion ...) difficiles à définir puisqu'il s'agit, généralement, de permettre la rencontre entre un artiste et un public.

Dans ce cas, le diplôme a plutôt une valeur de témoin de la richesse d'une formation que de passeport pour une entrée dans la vie professionnelle.

A travers la création d'un diplôme supérieur, une articulation avec d'autres filières (notamment universitaire) pourrait constituer une "valeur ajoutée" : elle permettrait d'offrir aux jeunes des outils propres à les préparer à une diversité de situations professionnelles et d'ouvrir la voie, à travers la validation d'acquis, à diverses orientations ou réorientations futures.

Enfin, la troisième catégorie - sans doute celle qui prendra de plus en plus d'importance dans les années à venir - associe un bagage musical solide à une formation dans le domaine propre à chaque métier : la fonction du diplôme musical est, là aussi, d'attester de ce bagage, puisque l'accès à la profession se fera par le biais du diplôme (de gestion, de technicien, de médiation ...) adéquat.

•••••••••• FORMATION, DIPLÔME, MÉTIER ••••~

Il convient donc d'être prudent sur les termes utilisés. De même que toute formation ne débouche pas toujours sur un diplôme (et que tout diplôme ne fait pas l'objet d'une formation...), force est de constater que l'obtention de celui-ci, aussi prestigieux soit-il, ne donne pas automatiquement accès à un métier ou à une entrée dans la vie professionnelle.

Utiliser, pour des raisons stratégiques liées à des contraintes financières (le financement par les Régions), des termes qui sembleraient donner à un diplôme une valeur professionnelle qu'il n'a pas, fausserait la perception que les étudiants auront des formations proposées, et pervertirait la réflexion sur la mise en place de ces formations et la définition de leurs contenus.

En toute logique, la réflexion sur la formation, ses objectifs et ses contenus devrait précéder les questions liées à la création et à la délivrance d'un diplôme. En effet, c'est ce dernier qui constitue la validation d'une formation, et non l'inverse.

L'entrée par les "métiers", si elle est importante au regard d'une professionnalisation future, ne doit pas être l'unique façon d'aborder la question de la formation supérieure. Les parcours professionnels dans ce domaine, largement mélangés, montrent bien la nécessité de profils ouverts qu'une formation trop rapidement axée vers l'exercice d'un métier ne saurait contribuer à favoriser.

Dans le contexte de l'enseignement supérieur européen,

l'enseignement supérieur musical - comme tout autre enseignement supérieur d'art - comporte des spécificités qui doivent être reconnues. Une formation artistique supérieure est fondamentalement liée à l'individu, avec pour objectif majeur, outre l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et de savoir-faire définis, le développement personnel et artistique de l'étudiant. La construction de ce projet artistique, condition indispensable pour assurer la mise en pratique des compétences dans une future vie professionnelle, est un processus qui demande temps et maturation qu'il sera nécessaire de respecter. Enfin, les contenus doivent favoriser les débouchés vers la recherche, la création et l'innovation.

Dans cette logique, il est bon de ne pas professionnaliser d'emblée le premier cycle d'enseignement supérieur (Licence). En effet, celui-ci pose les fondements visant à l'entrée dans la vie musicale professionnelle : cycle d'enseignement général artistique, il met l'accent sur le développement de la personne, incluant sa dominante d'expression personnelle.

C'est le deuxième cycle (Master), qui constitue le temps privilégié de la spécialisation. Il prépare l'étudiant à entrer dans la vie professionnelle à un haut niveau grâce au développement de ses compétences et connaissances techniques et artistiques dans un domaine plus précis qu'il aura choisi. Il lui permet également de développer une adaptabilité aux évolutions futures en lui donnant une méthodologie et une capacité à structurer sa réflexion.

Enfin, il lui donne les clés d'accès au domaine de la recherche, domaine qui, actuellement en France, se limite aux recherches universitaires.

Le partenariat entre des établissements et structures dépendant de tutelles différentes, ayant des cultures professionnelles spécifiques et des fonctionnements parfois opposés, est évidemment complexe. La proximité de l'échéance pour la création d'un DNSPM et la mise en place des habilitations à le délivrer fait craindre l'élaboration de montages "à la va vite" qui relèveront plus du bricolage que de la construction d'un enseignement supérieur, et dont on peut redouter qu'ils auront du mal à conquérir une véritable identité.

Lien Pôle d'enseignement supérieur / Université

La relation à l'université doit s'inscrire dans une complémentarité bien pensée. Si le débat savoir/savoir-faire est aujourd'hui dépassé, l'articulation entre pratique et théorie, entre connaissances générales et compétences techniques est fondamentale.

Au-delà d'un simple lien formel visant à instrumentaliser l'Université pour valider un enseignement essentiellement conçu et mis en place par un conservatoire, ou pour modéliser un parcours afin de rentrer dans le cadre défini par la déclaration de Bologne, il devra impérativement être un partenariat entre deux institutions permettant de mettre en place un enseignement complet et cohérent reposant sur les compétences de chacun des partenaires et mutualisant leurs moyens.

CEFEDM et CFMI

Dans le domaine de l'enseignement supérieur artistique français, les CEFEDM et CFMI occupent une place particulière dans la mesure où les formations qu'ils proposent sont explicitement à orientation professionnelle. Les étudiants qui intègrent les CEFEDM et les CFMI ont généralement déjà effectué un parcours post-bac (deux années post-bac sont d'ailleurs exigées à l'entrée des CFMI).

Des "promotions" d'étudiants

Afin d'être visible et lisible, une formation supérieure doit être constituée de promotions d'étudiants.

C'est à cette condition que peut s'établir une dynamique interne et interdisciplinaire, favorisée par la cohabitation d'élèves aux dominantes et aux parcours différenciés.

A condition qu'il ne soit pas conçu exclusivement comme un moyen de valider un diplôme à l'échelon européen, le partenariat avec l'université constitue donc une opportunité pour repenser un enseignement supérieur de la musique ouvert, offrant plusieurs parcours de formation et donnant le temps aux étudiants d'orienter et de construire leur projet professionnel.

Mais les conventions doivent être définies sur des bases communes et cohérentes. Sur ce plan, l'absence d'un cadre clair, défini conjointement par le Ministère de la culture et le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, compromet l'esprit d'un traitement égalitaire d'une région à l'autre.

L'articulation de ces formations (là où elles existent) avec celles qui seront construites dans les futurs pôles d'enseignement supérieur de la musique conduit à reposer comme nécessaire la création d'un premier cycle ouvert, donnant aux étudiants la possibilité de s'orienter vers une formation professionnelle post-licence. Elle conduira sans doute aussi à repenser à la hausse l'homologation des diplômes délivrés par ces établissements.

C'est à cette condition également que peuvent s'organiser des actions en partenariat avec d'autres structures.

Il est donc essentiel que chaque année d'études accueille un nombre d'étudiants suffisant pour constituer une véritable promotion.

Harmonisation et "contrôle-qualité"

Dans une perspective d'harmonisation européenne, les travaux de l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) sont à prendre en compte. La définition des 1^{er} et 2nd cycles d'études supérieures a fait l'objet d'une formalisation claire et précise des objectifs pratiques, théoriques et généraux correspondant à ces deux cycles. Dans l'optique d'une nécessaire prise en considération de ces travaux, il est souhaitable que l'AEC soit représentée au sein des instances de concertation mises en place par la DMDTS.

Singularité

Au moment où l'on entreprend de créer de nouveaux pôles d'enseignement supérieur artistique, nous affirmons la chance de pouvoir imaginer des projets alternatifs, donnant aux futurs étudiants toutes les chances d'effectuer un parcours supérieur constructif.

A partir d'un cadre commun et d'objectifs généraux de formation partagés par tous qu'il appartient à l'Etat de définir, chaque pôle doit pouvoir faire l'objet de propositions singulières, avec des contenus particuliers clairement identifiés, lui conférant une forte identité, à l'image de ce qu'ont su mettre en place les écoles d'art, mais aussi certains CEFEDM et CFMI (ou encore, dans un tout autre domaine, les Universités de technologie). Cependant ces projets nécessitent le temps de la concertation, de la réflexion et de la maturation.

...du "diplôme national supérieur professionnel de musicien"

Dans le dispositif proposé par la DMDTS, c'est le parcours universitaire qui concourt à la mobilité des étudiants, ouvre la formation sur d'autres domaines culturels et d'autres disciplines, facilite d'éventuelles reconversions ou réorientations par l'obtention de grades universitaires. En dehors de la valeur hautement symbolique de son appellation pour les étudiants et pour les établissements qui seront habilités à le délivrer, le DNSPM ne semble apporter en lui-même aucune réponse à ces enjeux dont il est officiellement l'objet.

...de l'articulation avec le DNOP

La structuration de l'enseignement supérieur de la musique intervient alors que vont se mettre en place les cycles d'enseignement professionnel initial (CEPI) et un diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP).

Or s'il semble acté que l'entrée dans l'enseignement supérieur de la musique fera l'objet d'une sélection, la question de la place et du rôle du DNOP dans l'accès aux formations, aux professions et aux concours reste entière.

...des financements

A supposer que l'Etat finance intégralement l'enseignement supérieur (ce que ne laisse pas entendre la note de cadrage), qui assurera le financement "post-DNOP" des élèves qui n'auraient pas réussi le concours d'entrée dans l'enseignement supérieur et souhaiteraient poursuivre des études musicales spécialisées (dans la perspective par exemple d'entrer dans un CEFEDM ou un CFMI, ou tout simplement de "retenter" le concours) ?



...de la procédure mise en place

La note de cadrage éditée par la DMDTS en février 2006 annonçait la parution des textes officiels d'ici à la fin de l'année 2006, les premières habilitations par le ministre de la culture à délivrer le diplôme national supérieur professionnel de musicien pouvant intervenir pour la rentrée 2007. Le choix devait être opéré parmi les structures ayant répondu à un appel à projet.

En décembre 2006, il apparaît que la phase de consultation devant aboutir à l'élaboration d'un schéma n'est pas terminée. En toute logique, et pour un fonctionnement transparent, la publication de ce schéma accompagné d'un cahier des charges précis et portant mention du nombre de pôles prévus et de leur répartition sur le territoire devrait précéder un lancement officiel d'appel à projet pour la création de pôles d'enseignement supérieur.

A l'ampleur de la réflexion et à la complexité de la mise en place s'ajoute le contexte particulier dans lequel se déroule la structuration de l'enseignement supérieur de la musique (nouvelles attributions aux Régions, élaboration de schémas départementaux, élections à venir...). Compte tenu de la proximité des échéances prévues on pourrait craindre que les habilitations annoncées soient déjà plus ou moins déterminées, ce qui fausserait totalement l'esprit de la concertation engagée.

Mise en œuvre

Compte tenu des besoins des futurs étudiants et des milieux professionnels, la structuration de l'enseignement supérieur de la musique est indispensable. S'il est plus que temps de la mettre en place, il faut aujourd'hui prendre en considération l'harmonisation européenne et la place que sont amenés à tenir dans le dispositif les différents niveaux de collectivités.

*Avant toute création ou habilitation d'un premier cycle d'études supérieures, nous attendons de l'Etat **un respect de la procédure d'appel à projet, allant de pair avec une position claire** sur :*

- la répartition géographique prévue
- les modalités de financement et le niveau d'engagement financier de l'Etat
- la possibilité d'une gestion directe par les collectivités
- le choix, le statut et le mode de rémunération des enseignants et directeurs.