

Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé

Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation

Cefedem Rhône-Alpes 2003 Document de Travail

Introduction

Le document de travail qui suit énonce un certain nombre de propositions relatives aux modalités de certification et de formation des enseignants de musique.

En l'état, il ne s'agit pas d'une proposition définitive, à appliquer telle quelle, mais plutôt de directions de travail permettant d'ouvrir un débat sur les enjeux liés à l'évolution de la profession dans le cadre proposé par la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre.

Comme on le verra à la lecture de ce document, nous pensons qu'une définition plus précise des missions des enseignants de musique dans leurs établissements suppose d'articuler plus intimement les modalités de certification aux processus de formation.

De quelques principes

D'un point de vue méthodologique, notre travail a été guidé par une réflexion sur la question de la « validation des acquis » d'expérience (ou des acquis professionnels), car cette approche suppose de redéployer l'ensemble des voies d'accès à la profession au sein d'une nouvelle cohérence.

Lorsqu'un milieu professionnel se penche sur le sens à donner aux métiers qui le composent, il doit s'entendre :

- d'une part sur les valeurs qu'il entend promouvoir et qui fondent son identité,
- d'autre part sur la définition d'un réseau de compétences professionnelles nécessaires au développement et à la pérennité de son objet social,
- enfin sur la manière appropriée d'évaluer ces compétences de manière à ce que les deux premières exigences fassent sens auprès des candidats et les guident dans leur trajet.

Ces trois questions permettent de dégager quelques pistes de travail.

1. Les compétences professionnelles des professeurs de musique ne sont guère nommées aujourd'hui. Il existe bien entendu des procédures de certification (CA, DE, DUMI,...) reposant sur des systèmes d'épreuves validées par des jurys. Ces décisions prises par des jurys souverains ne sont toutefois pas à l'abri de contestations juridiques pour vices de forme (dans ce cas, le plus souvent, d'un vice de forme rompant *formellement* l'égalité de traitement). Toutefois, le métier de « professeur de musique » ne fait pas l'objet d'un cahier des charges au niveau national, bien qu'apparaissent ici ou là, dans

certains établissements, des *fiches de poste* décrivant les fonctions auxquelles l'employé est tenu par son employeur (dans notre cas, il s'agit le plus souvent des mairies ou de la Fonction publique territoriale, représentée par le CNFPT). Dans le cas d'une validation des acquis, il conviendrait de publier en amont des épreuves les compétences dont les candidats devront pouvoir témoigner, ceci afin que ces derniers puissent les développer en se préparant aux épreuves de certification, et que les jurys disposent d'une mission claire, organisée par un cahier des charges permettant une évaluation sur l'ensemble des compétences souhaitées¹. La difficulté réside dans la définition par le milieu professionnel d'un consensus minimal autour d'une déclaration des compétences attendues, exercice collectif auquel nous ne sommes guère habitués, mais que nous ne pourrions plus guère différer, sous peine de laisser sans repères les nombreux postulants, jeunes ou moins jeunes, déjà en activité ou en formation. A défaut, le soupçon qu'une logique parfaitement arbitraire préside à la reconnaissance s'amplifiera, non sans quelque raison, ainsi que l'impression diffuse que l'accès au métier est affaire de chance, voire d'influence.

2. Par ailleurs, on ne saurait délier la définition des compétences de la manière dont on se propose de les évaluer. La définition des épreuves doit donc s'inspirer au plus près de ce qu'on veut pouvoir évaluer (« mesurer ») chez les candidats.

Ainsi, une compétence qui ne peut se vérifier que sur la durée (par exemple : être capable de développer un projet d'établissement au sein d'une équipe d'enseignant) risque bien souvent de ne pouvoir s'évaluer, faute de disposer d'un processus d'évaluation correspondant au déploiement dans le temps des attitudes et de l'implication correspondant à une telle compétence : dans une série d'épreuves « classiques », le jury devra se contenter de fournir un pronostic basé sur la perception, très imprécise, de la personnalité du candidat.

3. On l'a dit, les réflexions qui précèdent nous ont été inspirées par la question de la validation des acquis : mais il nous est très vite apparu que ces principes peuvent et doivent s'appliquer de la même manière pour les formations dites "diplômantes", ainsi que pour les certifications dites "sur épreuves". En effet, le *cahier des charges* que nous évoquons doit, à terme, pouvoir concerner la définition des fonctions et des compétences des professeurs de musique, quelles que soient les voies qui les ont amenés à exercer ces fonctions ou à y être candidats. Une unification de la description des fonctions et des compétences du métier d'enseignant de musique est aujourd'hui nécessaire : cela ne signifie pas pour autant que tous doivent suivre le même parcours.² Il faut cependant que la profession s'organise, de manière à rendre plus lisible pour tous les partenaires – candidats, employeurs, directeurs, membres des divers jurys, formateurs des centres et formateurs de la formation continue – la définition des compétences professionnelles attendues. On aurait là une manière de sortir de l'antagonisme, qui perdure, entre DE et CA obtenus sur épreuves et DE et CA obtenus au terme d'une formation. Ainsi, la question de la validation des acquis nous paraît constituer l'occasion d'une triple mise au clair :

¹ La question des références avec lesquelles juger – on préférera ici ce terme à celui de « critères », plus ambigu, et de références *publiques*, c'est-à-dire publiées, hante de manière lancinante, on le sait, les jurys élaborant les listes d'aptitude.

² Par exemple, il ne saurait être question que tous les enseignants de musique doivent, à terme, être issus d'une formation diplômante. Mais il conviendrait que tous soient jugés au regard des mêmes enjeux professionnels, les emplois étant les mêmes, ainsi que les fonctions, et donc les compétences requises.

- celle de la définition des missions, des fonctions et des compétences décrivant la profession d'enseignant de musique,
 - celle de la double filière (formations diplômantes/candidats sur épreuves)
 - celle enfin de la troisième voie de la reconnaissance des acquis (pour les nombreux – professeurs qui enseignent sans diplômes)
4. Dans une telle perspective, nous avons été amenés à nous poser la question des référentiels de compétences, outils avec lesquels on envisage le plus souvent d'objectiver à la fois les buts d'une formation et les modalités d'évaluation³. Le problème de l'élaboration de tels référentiels réside surtout dans le fait qu'ils additionnent – de manière souvent prolixes – une constellation de compétences "souhaitées" (jugées comme nouvelles, en phase avec l'évolution du milieu ou de la société,...) à des compétences traditionnelles réputées "de base". Dans les faits, de tels référentiels sont le plus souvent impraticables, du fait de leur forte idéalisation du "parfait" enseignant. Ils ont aussi comme défaut de n'être guère assortis des conditions dans lesquelles on vérifie ces compétences. Nous avons donc choisi de définir les compétences de manière dynamique : d'une part en les déduisant des *missions* et des *fonctions* de l'enseignant spécialisé (et non pas de manière strictement disciplinaire), d'autre part en les assortissant d'un cadre de procédures dans lequel les évaluer. Ainsi, la proposition qui suit tente de nommer tout à la fois :
- les missions d'un enseignant de musique dans le cadre de l'enseignement spécialisé du service public (5 missions correspondant à 5 valeurs fondamentales)
 - les fonctions d'un tel enseignant (10 fonctions)
 - les compétences à valider qui s'en déduisent (6 compétences)

On remarquera que les six compétences proposées tentent d'articuler les missions et les fonctions dans la *pratique* : elles visent à définir le cahier des charges qu'il faut pouvoir remplir pour être jugé à même d'occuper une telle fonction. Elles tentent donc d'articuler l'effort de constitution d'équipes enseignantes dans les établissements et la définition plus courante – quoique peu formalisée – des compétences du musicien-enseignant.

Une lecture attentive fera sans doute apparaître ce qui pourrait être pris pour des redondances entre fonctions, missions et compétences : l'effort de distinction entre ces trois catégories demeure à poursuivre. On ne pourra toutefois guère répartir de manière figée des objectifs de qualification alors que c'est précisément leurs liens dynamiques qui demeurent délicats. C'est bien la définition des compétences qui constituent l'objet du présent document ; il nous est apparu qu'on ne pouvait les délier des missions et des fonctions. Et qu'il fallait envisager dans le même mouvement la définition du métier, les procédures de certification et les modalités de formation.

³ On peut se référer au document publié par l'Université de Paris VIII, Département de la formation permanente, qui consacre un numéro de la revue « Pratiques de formation » à la question de la reconnaissance des acquis : *Autour des nouvelles lois sur la reconnaissance des acquis*, 2001, Paris, 2, Rue de la Liberté, 93526 – Saint Denis, fax : 01 49 40 65 57, e-mail : revuepfaniv-paris8.fr

5. Comme cela a été évoqué plus haut, une nomenclature de compétences, même ainsi construite, ne signifie rien si les épreuves demeurent inchangées, ou si la construction des épreuves ne peut vérifier qu'un candidat dispose des compétences visées. La dernière partie du document évoque dans les grandes lignes l'état de notre réflexion sur cette question des procédures de validation (qu'il s'agisse des formations diplômantes, des CA et DE sur épreuves, ou des Validations d'acquis). Nous optons pour une validation des six compétences visées à travers la réalisation, par les candidats, de trois **projets**. L'évaluation sur base de projets, proposés par les candidats de manière formalisée et contractualisée (au regard du "cahier des charges" définis par les compétences), nous paraît permettre :

- la prise en compte, dans le jugement sur les compétences, de la *durée* nécessaire à l'exercice d'une compétence professionnelle,
- la prise en compte des *contextes* (musicaux, institutionnels, humains, matériels) dans lesquels l'exercice professionnel réel se développe ⁴,
- la réforme de la conception des épreuves, de manière à saisir le mouvement d'un candidat et non celui d'un moment,
- l'intrication de diverses compétences dans l'exercice professionnel quotidien et sa gestion sur les termes longs de l'enseignement (la somme de compétences distinctes n'assure pas nécessairement la capacité, par exemple, à s'investir dans un établissement, ou celle de penser les cursus...),
- la possibilité de permettre à des équipes mixtes (formateurs/professionnels en exercice) de mener des évaluations significatives, débattues avec les candidats, et formalisées par écrit, dans des conditions plus favorables à leur implication dans la définition de leur profession.

Dans cette perspective, qui reste à tracer dans le détail, une commission de délivrance du diplôme assemblerait les résultats de trois commissions spécialisées. Chacune de celles-ci auraient à juger un type de projets impliquant, dans trois registres d'activités, les six compétences visées. Le rôle de l'inspection s'en trouverait changé :

- elle continuerait à déléguer un inspecteur lors de l'évaluation de certains projets pour certains candidats – au titre par exemple du professionnel de la commission -,
- elle évaluerait, par tous les moyens, l'ensemble des processus de validations, que ce soit dans le cadre des formations diplômantes, dans celui des certifications sur épreuves ou dans les processus de validation d'acquis.

⁴ Il ne s'agit pas ici de « fixer » un candidat sur son lieu de travail singulier, ou de rapporter l'évaluation aux conditions locales de son travail, mais de le juger en situation professionnelle réelle, et de pouvoir, à partir d'un tel vécu, anticiper ou pronostiquer ses compétences.

Statut du document

Ce document est une proposition de travail, comme il a été dit. Il est certes incomplet, largement perfectible sur bien des plans. Les pistes tracées ici, à très larges traits, nous ont été indiquées au terme de douze années d'expérience dans les délicates questions de formation et d'évaluation. Elles appellent le débat.

Notre profession a besoin d'un tel débat : nous avons tous besoin d'une plus grande clarté, aussi bien quant à la définition des accès à l'exercice des métiers de l'enseignement de la musique que pour la régulation de cet exercice lui-même.

Il sera peut-être malaisé d'adopter ensemble un système de "références" pour définir cette profession que beaucoup d'entre nous ont construit à travers les occasions ou les options individuelles, locales, ou les opportunités : les centres de formation n'ont pas à décider seuls, mais ils ont une responsabilité de proposition.

C'est en ce sens que ces lignes ont été écrites.

Plan du document

- 1. Définition des missions d'un enseignant dans le cadre du service public de l'enseignement spécialisé de la musique**
- 2. Définition des fonctions d'un enseignant dans le cadre du service public de l'enseignement spécialisé de la musique.**
- 3. Définition des compétences des enseignants du secteur spécialisé de la musique**
- 4. Réflexions sur les notions d'examens, de certification, et plus généralement, d'évaluation des acquis des enseignants de musique**
- 5. Pour une redéfinition des diplômes : la "carte de visite" des titulaires. Le "Domaine " artistique et les compétences généralistes**
- 6. Propositions pour des procédures d'évaluation centrées sur des projets**

1. Les missions d'un enseignant dans le cadre du service public de l'enseignement spécialisé de la musique.

La définition des missions se déduit des valeurs fondamentales de l'enseignement spécialisé de la musique, telles que définies par la Charte de l'enseignement artistique spécialisé.

1. L'enseignant a une mission éducative qu'il mène en permettant l'accès à une pratique musicale.

C'est à travers une pratique instrumentale ou vocale que l'élève peut accéder à une culture musicale la plus large possible. C'est à travers cette pratique qu'il apprend aussi à vivre en société et devenir pleinement responsable de ses actes.

2. L'enseignant est l'agent d'un pôle culturel.

L'enseignant de musique doit s'engager à jouer son rôle de ressource dans la cité où s'inscrit son action. Il doit en connaître l'histoire en matière de politiques culturelles, les divers publics et groupes sociologiques en présence. Il doit être à même de susciter des partenariats avec les acteurs culturels de la cité, tant institutionnels qu'associatifs (associations, Education Nationale, autres institutions culturelles, groupes informels, ...).

3. L'enseignant a une culture professionnelle de l'enseignement de la musique.

Il doit pouvoir développer un réseau avec des collègues pour mettre en commun des expériences, mener une réflexion sur son métier, développer des projets. Il doit continuer à se former et à s'informer. Il doit participer à des activités de recherche.

4. L'enseignant doit susciter et encadrer des pratiques amateurs.

L'objectif d'un enseignement de la musique est de garantir pour tous, la possibilité de continuer une pratique musicale tout au long de la vie. L'enseignement de la musique doit être directement mis en relation avec les pratiques amateurs.

5. L'enseignant doit faire vivre des patrimoines, mais il doit aussi "inventer" les pratiques.

Le rôle de transmission des traditions est fondamental. Ce rôle doit être envisagé en incluant la grande diversité des patrimoines qui existent aujourd'hui dans notre société. La tradition n'est vivante que dans la mesure où on est capable d'inventer des contextes dans lesquels le patrimoine prend du sens pour les participants et s'inscrit dans les conditions de la société contemporaine. L'enseignant en musique doit pouvoir susciter des aventures nouvelles et des rencontres avec les diverses pratiques musicales d'aujourd'hui.

2. Les fonctions d'un enseignant dans le cadre du service public de l'enseignement spécialisé de la musique.

Il incombe à l'enseignant de :

1. Être "ressource" dans le cadre de la cité

L'enseignant doit être envisagé comme une "*ressource*" mise au service de la cité dans laquelle s'inscrit son action. Cela implique qu'il ait des compétences musicales spécialisées (compétences instrumentales ou vocales indiscutables représentant une esthétique définie). Mais cela implique tout autant un champ de compétences musicales diversifiées, qui ne limitent pas l'enseignant à sa seule discipline ou à sa seule esthétique.

2. Penser et organiser des dispositifs de formation et de pratiques au départ de cursus diversifiés définis en équipe.

Cela implique que l'enseignant est *acteur*, au sein d'un collectif (l'école de musique), de l'élaboration du « quotidien » des élèves et du rapport de ce quotidien avec les objectifs à moyen et long terme définis par ce collectif.

3. Penser et organiser les cursus de manières multiples. Savoir évaluer et aider à l'orientation des élèves.

Il s'agit d'accompagner les élèves afin qu'ils puissent construire leur propre parcours de formation, de trouver les moyens diversifiés appropriés aux différents élèves, d'œuvrer à la mise en place de parcours suffisamment diversifiés dans l'établissement, de collaborer avec les collègues au partage des élèves en s'inscrivant dans une coresponsabilité, et d'élaborer avec les élèves des contrats d'études. Ceci suppose que l'enseignant soit à même de mener l'évaluation de ses élèves sous diverses formes, notamment des moments d'évaluations dialoguées (partagées) avec les élèves. Il doit aussi pouvoir évaluer les résultats de son enseignement, tant individuel que partagé avec ses collègues, et savoir le communiquer.

4. Participer au projet d'établissement.

L'enseignant doit pouvoir participer activement à toutes les instances formelles qui structurent l'école de musique, réunion de département, réunion de l'équipe pédagogique, conseil pédagogique, réunions avec les parents ou avec les élèves,... Il doit être un interlocuteur aussi bien vis-à-vis de la direction, des parents, des élèves que des instances de la municipalité dans l'élaboration du projet d'établissement et pouvoir jouer un rôle de médiation et de proposition.

5. Traduire en moyens les projets. Travailler avec les administrations.

L'enseignant a le devoir de s'informer sur les mécanismes mis en œuvre dans le financement de l'école de musique et de la culture dans la cité. Il doit pouvoir

négocier avec les administrations (dans et en dehors de l'école) en connaissance de cause et en fonction de positionnements hiérarchiques. Il doit pouvoir adapter ses projets aux réalités économiques de la cité et du service, mais savoir le cas échéant défendre des projets originaux ou ceux de l'établissement vis-à-vis des divers partenaires financeurs et co-organisateurs. L'enseignant doit être capable d'élaborer des budgets correspondant à la nature de ses projets.

6. Aider à l'émergence de pratiques musicales en diversifiant ses propres compétences musicales.

L'enseignant doit être capable d'inventer des dispositifs permettant aux élèves débutants d'accéder aux patrimoines dans leurs propres termes, et ce de manière vivante. Il doit pouvoir inventer les situations qui leur permettent de découvrir ensuite d'autres procédures musicales, et/ou d'autres esthétiques, sans faire de celles-ci des préalables à la poursuite de la scolarité. Pour ce faire, il doit être à même d'élaborer avec ses élèves des contrats raisonnés et consentis de part et d'autre. Il doit par ailleurs pouvoir proposer/susciter de nouvelles pratiques musicales en se tenant au courant des activités de création musicale et en collaborant, au moins pour cette raison, avec des musiciens extérieurs à l'école de musique.

7. Proposer des dispositifs de sensibilisation à la pratique musicale.

L'enseignant doit être capable de participer activement aux processus de sensibilisation à la musique, afin de rendre possible l'accès du plus grand nombre à la pratique musicale. Il assure l'ouverture de l'établissement à la diversité sociale et générationnelle par la mise en place de dispositifs pédagogiques, artistiques et de diffusion variés.

L'enseignant doit être capable de rendre intelligible pour tout un chacun les démarches créatives ; il doit pouvoir déployer des modes d'approches développant tant l'émerveillement que le raisonnement. Il doit savoir placer l'art entre le désir et l'action.

8. Participer à des activités de formation, de diffusion et de création au niveau local.

Une partie de la profession d'enseignant de musique doit être consacrée à des activités participant de l'animation culturelle de la localité : actions de formation, de diffusion et de création, d'aventures musicales avec les élèves, les collègues, ainsi qu'avec les musiciens locaux ou extérieurs à la localité. Il doit être apte à mener des initiatives transversales sur le plan artistique, par exemple avec les secteurs de la danse ou du théâtre, ou dans d'autres domaines de la connaissance, par exemple en relation avec le milieu scolaire ou avec d'autres structures à vocation d'éducation.

9. Evaluer un environnement musical ; enrichir les ressources ; intervenir dans et hors l'école.

L'enseignant doit être prêt à aider des individus ou des groupes constitués, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école de musique, en évaluant leurs pratiques

artistiques, en leur donnant des pistes de travail, et en cherchant des ressources documentaires ou humaines susceptibles de les faire progresser. Il doit être capable de structurer des occasions diversifiées pour que vive la pratique amateur, et d'en inventer d'inédites si nécessaire, au départ de la situation locale.

10. Formaliser des expériences avec des collègues.

L'enseignant doit être capable de réfléchir sur sa propre pratique, de communiquer oralement autant que par écrit, de manière formelle, ses propres expériences d'enseignement et de participer activement à des groupes de travail débattant sur les divers aspects de la profession.

3. Les compétences des enseignants du secteur spécialisé de la musique

La définition des *compétences* des enseignants du secteur spécialisé se déduisent des missions de service public qu'il doit assurer et des diverses fonctions qu'il doit pouvoir occuper au sein de l'établissement.

Ces compétences peuvent être évaluées, par exemple dans le cadre d'une validation d'acquis, à la fin d'une formation diplômante, ou au début de celle-ci (dans ce cas, cette évaluation est l'occasion de faire un bilan de compétences et permet d'individualiser une partie de la formation).

Dans le cadre des formations diplômantes, le développement de ces compétences constituent l'objectif des formations diplômantes. Les programmes de formation continue peuvent par ailleurs s'organiser autour de tels axes.

Notes

1. L'évaluation de telles compétences suppose de mettre en place des dispositifs adaptés à une telle mesure. Elle suppose une relative durée et de multiples moments, de manière à observer le candidat dans des contextes professionnels réels, les compétences professionnelles ne pouvant se réduire aux seules logiques techniques ou aux dispositions des candidats à réussir des épreuves décontextualisées. Par ailleurs, il faudrait pouvoir accroître la liaison, dans la formation professionnelle, entre la formation elle-même et les procédés d'évaluation. La pédagogie du contrat permet de réduire cet écart souvent constaté; il importe toutefois que le contrat soit élaboré au regard d'un cadre général fixant, pour l'ensemble de la profession, les qualifications des enseignants du secteur et les attentes vis-à-vis de ceux-ci. Les référentiels de compétences par lesquels on souhaite objectiver ces qualifications et ces attentes ont montré, en d'autres circonstances, leur incapacité à dépasser la simple addition de connaissances ou de compétences. La déclinaison des compétences qui suit tente d'énoncer les qualifications des enseignants de musique qui, à terme, doit pouvoir constituer le cœur de leur métier.
2. La mise en œuvre d'un tel référentiel de compétences supposera de modifier les textes régissant aujourd'hui le cadre d'emploi, mais dans des proportions minimales.

Section 1

Trois premières compétences sont liées à la pratique de "face à face". Elles concernent l'activité directe pour laquelle l'enseignant est engagé.

I. "Etre un praticien expert de la musique dans une ou plusieurs spécialités esthétiques et instrumentales ; demeurer un musicien en recherche en développant des innovations dans sa pratique d'origine ou dans d'autres pratiques musicales"

L'enseignant de musique doit disposer d'un niveau d'expertise de sa ou de ses disciplines. Il doit par ailleurs, tout au long de sa carrière, pouvoir mener des "défis" vis-à-vis de ses acquis de départ, de manière à enrichir le "répertoire" de ses gestes musicaux et celui de ses

conceptions de la musique. Ceci est d'autant plus important que la musique est un art de plus en plus complexe, qui s'enrichit constamment de formes et de procédures nouvelles ou redécouvertes. L'enseignant de musique doit être un musicien à part entière dans son établissement, et constituer une ressource pour tous.

En ce sens, on affirmera le rapport entre compétences pédagogiques et musicales, le professeur ne pouvant camper sur des acquis techniques ou musicaux validés en-dehors du contexte de son rôle dans un établissement. Cette compétence vise l'émergence de professeurs capables de mener des "aventures" artistiques tout à la fois avec ses élèves, avec les élèves d'autres classes, avec ses collègues, avec des collègues d'autres établissements.

II. " Etre capable de concevoir et animer des dispositifs d'enseignement, de formation, d'initiation et d'encadrement des pratiques ; être capable d'élaborer des cursus réfléchis"

Les deux termes de cette deuxième catégorie de compétences, « élaborer des cursus réfléchis », et « concevoir et animer des dispositifs » doivent être pensés en interaction l'un par rapport à l'autre.

Les *cursus*, c'est-à-dire la manière d'organiser l'ensemble des études musicales, ne peuvent plus se penser seulement à l'échelon national, selon des directives certes fort souples, mais rarement mises en œuvre systématiquement. Il est nécessaire que s'élabore au niveau local de chaque école de musique des cursus diversifiés à partir d'un cadrage national substituant la cohérence à l'unité.

Les enseignants doivent être capables de mener une réflexion de qualité sur l'élaboration des cursus en général.

Des parcours davantage personnalisés doivent pouvoir être offerts, qu'il s'agisse d'élèves venant chercher à s'initier ou se perfectionner dans une pratique musicale, ou de groupes demandant une aide, voire un soutien, pour maintenir ou développer leurs pratiques d'amateurs. Ces parcours, qui viendraient compléter les cycles actuels en donnant davantage de sens aux CFEM, supposent d'être contractualisés avec l'établissement qui les accueille. Aussi, leur conception et leur mise en place requièrent la participation active des enseignants concernés, et la capacité de ces derniers à développer sur ces bases une collaboration étroite entre la direction et le conseil pédagogique.

Par « *dispositifs* », nous entendons des mises en situations diverses inventées par l'enseignant pour mettre les élèves en position pratique de réaliser les apprentissages définis par les divers cursus. De ce fait, la notion de "cours" à assurer, dans le cadre du face à face pédagogique traditionnel, s'élargit : la compétence "pédagogique" suppose la capacité de faire varier les situations didactiques en fonction des intentions contractualisées entre l'enseignant, les utilisateurs et l'établissement.

Ainsi, il convient que l'enseignant puisse, selon les cas :

- suivre la progression d'un élève tentant de se qualifier au regard du cursus dans lequel il s'est inscrit,
- proposer de simples « pistes de travail » données à l'élève – ou à un groupe - lors d'un cours, d'une séance, d'une session, d'un ensemble de séances dans une période donnée,

- élaborer une tâche à réaliser par un groupe d'élèves, sous certaines conditions, inscrite dans une durée définie, et qui à travers sa réalisation développera certaines acquisitions musicales,
- développer un projet plus global, en partenariat avec d'autres enseignants de l'établissement et/ou avec des associations locales oeuvrant dans le domaine artistique, et/ou des établissements d'enseignement général

Le cours individuel traditionnel, aussi valable soit-il et dont les preuves de succès existent à l'évidence, n'est qu'un des dispositifs possibles. Il semble aujourd'hui nécessaire d'étendre le savoir faire des enseignants de manière à ce qu'ils puissent faire correspondre une diversité de dispositifs appropriés à une diversité de cursus – c'est-à-dire à des parcours multiples, mais structurés.

Par ailleurs, la compétence pédagogique doit aussi comporter la capacité à imaginer des situations didactiques permettant aux élèves - et aux utilisateurs - de faire découvrir des aspects définis comme "théoriques" à travers les pratiques elles-mêmes : l'accompagnement des élèves lors de travaux de recherches se substitue en partie aux cours théoriques, jusqu'ici souvent distincts des pratiques musicales ou instrumentales. Cette compétence didactique reste encore insuffisante dans les métiers de l'enseignement de la musique : son inscription dans le registre des compétences attendues suppose que des échanges d'expérience soit systématisée, tant entre enseignants dans les établissements que lors des formations initiales et continues. C'est une des conditions, nous semble-t-il, de l'émergence d'une identité professionnelle accrue et légitimée.

Enfin, comme cela a été décrit dans les fonctions, l'enseignant doit être capable de mener des évaluations pertinentes en fonction de la situation. Ces évaluations doivent aider les élèves à construire leurs itinéraires : l'enseignant doit donc maîtriser les divers procédés permettant, selon les cas, de mener une évaluation formalisée (par exemple en participant à un jury), de pouvoir mener une évaluation partagée avec les élèves, et de construire les outils d'un dialogue non normatifs avec les parents comme avec les partenaires intervenant dans le projet de l'établissement.

III . "Etre capable de travailler en équipe ; d'animer des réunions ; de participer activement au projet de l'établissement. Etre capable de coopérer avec les divers partenaires de l'établissement".

La capacité à travailler en équipe est souvent considérée comme normale, mais pourtant encore trop singularisée dans certaines situations pédagogiques tel le cours d'instrument. Il s'agit peut-être aujourd'hui de fonder la notion d'équipe comme principe : une telle compétence ne peut plus se définir comme optionnelle, à l'heure où les établissements tentent de se doter d'un projet explicite, et de définir des priorités accordées à la fois aux conditions locales et à leur objectif national de service public. L'enseignant doit pouvoir s'intégrer pleinement dans les divers travaux menés en équipe. S'il doit pouvoir partager des idées avec ses collègues, il doit aussi instruire les dossiers qu'il traite avec eux selon une logique dépassant la seule dimension personnelle. Les travaux en équipe ne sont plus seulement des moments de "raccords" pratiques – partage des horaires, des salles ou des budgets -, mais se nouent autour des thèmes qui traversent et structurent la vie de l'établissement. A ce titre, l'enseignant est un acteur de l'établissement : il doit pouvoir structurer son propos, échanger avec ses collègues quelles que soient les questions traitées, s'informer sur les questions

abordées ; il doit pouvoir aider ses collègues à échanger leurs expériences pédagogiques ; il doit se doter d'une capacité à proposer des solutions, à inventer le cas échéant de nouveaux dispositifs (voir compétence II) et en exposer les avantages et les inconvénients.

Par ailleurs, il est nécessaire que l'enseignant soit à même de *partager les élèves*.

Lors d'activités d'ensemble, ou lors de la réalisation de projets singuliers débordant le cadre habituel des cours, l'enseignant doit disposer d'une capacité à structurer des travaux de groupe, même si tous les participants ne font pas partie de sa seule spécialité.

Il doit aussi pouvoir intégrer dans son enseignement la manière de permettre à ses élèves la participation à d'autres activités de l'établissement, et réguler le déroulement de celles-ci avec ses collègues, la direction, et le cas échéant avec des partenaires extérieurs à l'établissement.

L'enseignant doit aussi être capable de formaliser un bilan de ses propres activités d'enseignement et des projets menés en commun avec d'autres collègues.

Section 2

Les trois compétences qui suivent concernent des capacités davantage transversales, qui s'exercent au départ – et à la suite - du "face à face pédagogique", mais dont celui-ci ne suffit pas à rendre compte.

Souvent moins formalisées, elles sont pourtant fondamentales dans l'exercice professionnel au sein des établissements. Leur énonciation permettra d'objectiver le "rôle" de l'enseignant à la fois dans l'établissement et dans la profession.

Ces compétences concernent la dimension professionnelle de l'exercice du métier, exportable par un enseignant dans d'autres établissements, et la "capitalisation" des expériences menées localement par les enseignants et leurs collègues.

Comme telles, elles fondent l'enseignant dans sa dimension professionnelle, capable de réfléchir, de formaliser et d'échanger avec ses collègues, au-delà des particularités des lieux où il travaille ou a travaillé.

IV. "Etre un praticien réfléchi et un didacticien :

être capable de situer sa discipline – esthétique et/ou instrumentale – dans le temps et les champs culturels ; être capable de déterminer des objectifs d'apprentissage musicaux au départ de situations singulières ; être capable de concevoir, de mener et d'évaluer des procédés didactiques adaptés à des objectifs d'apprentissage musicaux formalisés ; être capable de confronter ses procédés didactiques avec les recherches dans ce domaine ; être capable d'enrichir les grandes questions didactiques posées à l'enseignement de la musique d'alternatives partielles proposées au départ de sa propre expérience".

L'usage du terme "didactique" est aujourd'hui ambigu : tantôt il désigne le corps de procédés requis pour assurer un enseignement normé par des objectifs, eux-mêmes définis par des principes d'organisation interne des savoirs et savoir faire, tantôt il désigne la "préoccupation didactique" dont tout enseignant devrait faire preuve, en œuvrant à la redéfinition des

procédés de sa discipline. Dans cette deuxième conception, la didactique (les procédés) ne peuvent se désolidariser du "pédagogique" (les aspects éducatifs et relationnels de l'enseignement). C'est dans cette seconde perspective que nous nous plaçons ici, en définissant modestement la didactique comme "la volonté de faire échapper les apprentissages à l'aléatoire" : la compétence didactique consiste, pour l'enseignant de musique, à pouvoir interroger les procédés à travers lesquels l'apprenti musicien découvre, comprend et s'approprie les gestes musicaux et construit des références multiples, théoriques autant que pratiques.

Envisagée ainsi, la compétence didactique est d'abord une position éthique (ne pas s'en remettre à la "nature" des élèves et/ou à leurs capitaux culturels hérités), ensuite une position "épistémologique" (être à même d'interroger les dispositifs musicaux pour en retirer des séquences d'apprentissage significatives, musicalement et pédagogiquement), enfin une position "technique" (être à même de formuler des objectifs d'apprentissage dégagés des sophismes de l'usage, et, dans le cadre de ses enseignements, inventer, encadrer, évaluer des dispositifs spécifiques aux objectifs retenus). Cela suppose de construire des références minimales à propos des recherches contemporaines sur les apprentissages, l'éducation, et sur les diverses conceptions de l'éducation artistique.

Cette compétence didactique est directement liée à l'exercice professionnel de l'enseignant : d'une part parce qu'elle s'exerce au quotidien dans la définition des travaux proposés aux élèves et usagers, d'autre part parce qu'elle s'inscrit dans la démarche professionnelle réunissant divers enseignants d'une même discipline ou de disciplines qui confrontent leurs "méthodes".

Le débat sur les "méthodes" ne fait le plus souvent que réfracter les usages disciplinaires, là où l'on aurait tout intérêt à les confronter. Les méthodes sont souvent présentées comme de simples "médiations" organisées en progression logique, sans que les options qui en guident les choix ne soient très lisibles. La question des méthodes n'a de sens qu'à travers la confrontation des projets qu'elles matérialisent (quels types de musiciens veut-on former ? à travers quels procédés ? sur base de quels répertoires ?).

La préoccupation didactique, ainsi entendue, n'est pas qu'une simple disposition de l'enseignant à s'intéresser à de tels problèmes : elle concerne la capacité à mettre en œuvre, d'une part, l'énonciation de procédés permettant de rencontrer des intentions pédagogiques formalisées, donc davantage évaluables, d'autre part à mener à cette fin les recherches musicales et pédagogiques nécessaires à la définition des situations d'apprentissage proposées. Enfin, cette compétence débouche sur la possibilité de participer progressivement à une réflexion professionnelle collective sur les apprentissages musicaux (voir VI).

V. "Être capable d'être un musicien-ressource pour son établissement ; être capable d'assurer une fonction d'artiste-médiateur au sein d'une cité ; être capable d'être acteur d'un projet d'éducation artistique envisagé comme la création de circonstances permettant au plus grand nombre de découvrir la démarche artistique, de développer un projet au regard des diverses formes musicales, et pour certains d'entamer une étude approfondie de la musique".

Les enseignants de musique disposent de savoirs et de savoir faire sur lesquels l'établissement doit pouvoir s'appuyer pour développer des projets spécifiques (publics particuliers,

opérations de sensibilisation, accompagnement de pratiques amateurs, création de nouveaux cursus, collaboration avec des associations, ou avec l'Education Nationale...).

L'enseignant ne peut réserver ses compétences à ses seuls enseignements disciplinaires. Il est aussi un artiste, dépositaire d'un pan de l'éducation artistique dans la cité. Bien que la notion d'éducation artistique demeure floue - dans les faits elle sert plus souvent à désigner un cadre d'emploi qu'un projet éducatif visant divers publics sur le plan de leur accès à l'expérience artistique -, il est nécessaire que les enseignants de musique disposent d'une capacité à se mettre à l'écoute des divers publics de la cité où il travaille, et puisse envisager des actions spécifiques permettant, à terme, d'offrir davantage de chemins menant, sinon à l'école de musique, tout au moins à des occasions de découvrir ou de consolider la spécificité de la démarche artistique.

C'est en ce sens qu'il lui est demandé de disposer de la capacité à se concevoir aussi comme une ressource potentielle pour de telles actions, dans le cadre de ses compétences musicales d'abord, dans le cadre d'une expertise à proposer et encadrer des pratiques musicales, ensuite. Une telle compétence peut se matérialiser de nombreuses manières : elle passe nécessairement par une occasion qui lui est donnée, ou qu'il construit, pour développer un tel rôle.

Enfin, cette compétence vise aussi la capacité de l'enseignant à assurer une fonction de médiateur entre les professionnels du spectacle vivant et les divers publics locaux.

VI. "Etre capable de formaliser une recherche musicale et pédagogique ; être capable de participer à l'élaboration d'une culture professionnelle".

L'émergence d'une culture professionnelle est nécessaire, en ces temps où les établissements sont confrontés à la redéfinition de leur action et de leurs méthodes, du fait, tout à la fois, du développement sans précédent des médias, des nouveaux modes de pratiques musicales et d'écoute, de l'ouverture à de nouveaux publics, des conditions économiques non stables.

Il s'agit moins pour les enseignants de trouver un catalogue de réponses face aux dilemmes posés par ces enjeux, que de disposer de cadres de débats et d'échanges, et d'avoir accès à des publications professionnelles proposant des références multiples, tant pratiques que théoriques. De telles publications n'existent guère aujourd'hui, et la recherche dans le domaine de l'enseignement de la musique a quasi disparue.

La culture professionnelle est l'affaire de tous, chaque enseignant devant coopérer à son développement. Il y a là une urgence, car les professeurs ressentent souvent un certain isolement face aux questions qui se pressent, nombreuses, dans leur exercice professionnel. Sollicités par diverses instances - locales ou nationales - pour redéployer leur action au sein des établissements, beaucoup d'enseignants sont atteints par le doute et la lassitude, les recommandations qu'on leur adresse étant souvent contradictoires. Il importe donc que tous aient davantage l'occasion de devenir *acteur* de leur métier, en collaborant à des rencontres professionnelles et des publications, en intégrant la différence et la contradiction comme des dimensions normales de l'exercice professionnel.

Cela suppose que les enseignants développent une capacité à *formaliser* – oralement et par écrit – les enjeux de leur profession, les questions qu'ils se posent, les recherches – même partielles – qu'ils mènent ou ont menées, les bilans qu'ils tirent de leurs expériences personnelles ou collectives.

On constate d'ailleurs dans les formations diplômantes l'effet bénéfique de la rédaction d'un mémoire, effet avéré de l'aveu même des diplômés qui ont été amenés à en réaliser. Il convient toutefois de ne pas limiter à la seule rédaction d'un mémoire le développement d'une telle compétence : des bulletins de recherches professionnelles, des notices (bibliographiques, techniques, de présentation d'un programme, dans un esprit de reportage) doivent pouvoir voir le jour, et les enseignants doivent être régulièrement appelés à y apporter leur contribution. De même, ils doivent pouvoir être davantage à même de prendre la parole lors de réunions professionnelles, au sein de leur établissement ou en-dehors, en étant capable de formaliser leur participation aux débats de manière à enrichir leur déroulement.

4. Réflexions sur les notions d'examen, de certification, et plus généralement, d'évaluation des acquis des enseignants de musique

Le rythme de la France musicale est marqué par les examens. La vie des inspecteurs, des directeurs d'institutions ou d'écoles de musique et de pas mal de professeurs est ponctuée de contrôles, d'examens et de concours. Cela peut donner l'impression que l'élaboration de l'enseignement musical ne se fait que par le biais de ces rencontres de jurys autour d'objets qui se définissent au fur et à mesure : les prestations des élèves et autres candidats. Les oreilles des acteurs de l'évaluation en deviennent à la longue très affinées, mais aussi fortement déformées.

La forme appelée républicaine des examens et des concours est au fond largement décontextualisée de toute situation réelle d'emploi ou de pratique. Elle se passe à un moment donné, performatif, dans la « neutralité » d'une salle adéquate et devant un groupe d'experts sensés se compléter par le jeu de la représentation (les institutions, le terrain, les écoles, ...). Cette volonté de juger des éléments qui seraient comme tels, « en soi », hors contexte, présupposerait un accord préalable sur des valeurs musicales universelles autour d'objets musicaux bien identifiés par leur contenu artistique, là aussi « en soi ». Tout le monde connaîtrait ce qu'il en est et pourrait présumer de l'issue des jugements en toute objectivité.

En fait, cette unité de valeurs universelles existe moins que jamais aujourd'hui : non seulement cette universalité se transforme rapidement face à la diversité des pratiques musicales de la culture mondialisée, mais au sein même des musiques qui sont au centre des institutions d'enseignement musical (le « classique »), les démarches hétérogènes foisonnent tout autant, notamment (mais pas seulement) autour de la musique ancienne et de la musique contemporaine. Les notions d'écoles instrumentales (nationales ou autres) ont tendance à disparaître au profit d'une internalisation du jeu, et dans le même temps celle d'une spécialisation différenciant à l'extrême les individus : on ne peut plus non plus s'accrocher aujourd'hui de manière sûre à un produit technique identifié avec certitude.

Les recherches récentes dans le domaine des sciences humaines tendent à déconstruire très vigoureusement l'illusion des objets en tant que tels, et tendent à se tourner vers les processus de médiation et vers les contextes qui permettent leur apparition. Ainsi l'œuvre artistique perd de son aura romantique d'objet en-soi capable de traverser les époques sans modification, séparé des contingences de la réalité quotidienne qui a conditionné son élaboration et de celles qui président aujourd'hui à sa re-création. Tout un pan de la recherche théorique liée à la musique tend à démontrer aujourd'hui que le discours sur la musique (et par là même l'interprétation des œuvres du passé) n'est qu'une fiction, un "récit" subjectif, construit au travers de l'histoire. On peut légitimement admettre qu'on peut éprouver un sentiment de *vérité artistique* à l'écoute d'une œuvre ou de son interprétation : il ne faut pas toutefois oublier la manière dont le contexte (de création, d'écoute, d'interprétation...) marque d'abord de son empreinte propre un tel sentiment.

C'est sans doute pour ces raisons qu'on parle aujourd'hui d'« autonomie » de l'élève, de l'élève « acteur » de sa formation et de sa pratique. Le professeur n'est plus le simple passeur de la vérité univoque d'une tradition, mais il doit être celui qui met en branle la manière par laquelle l'élève va pouvoir faire ses choix et construire sa propre conception de sa pratique musicale. Si tel est le scénario, l'évaluation ne peut plus être séparée des processus

qui mènent l'élève musicien (l'étudiant musicien et le musicien tout court) à être un acteur autonome de sa pratique.

Notons que toute combinaison sonore est « musique » dès lors qu'on décide qu'elle l'est. C'est bien à cause de ce relativisme radical des valeurs, que les processus qui mènent l'élève à être acteur doivent être soigneusement balisés par des valeurs qui définissent encore plus précisément le contexte dans lequel l'évaluation de l'élève va s'inscrire. Il s'agit de définir ce contexte non plus dans un parcours unique, non plus dans une linéarité unique de la progression, mais pour chaque séquence d'apprentissage, chaque type de musique, chaque phase de l'évolution du musicien.

On voit bien se dessiner une ligne qui n'est pas nouvelle depuis le premier « schéma directeur » : se démarquer des évaluations lourdes et trop fréquentes (jury, multiplication à l'infini des barrières), et prendre en compte le quotidien des études dans l'évaluation qualificative. La réflexion sur la reconnaissance des acquis professionnels, tout autant que les problèmes d'évaluation des étudiants des formations menant au DE ou au CA, nous obligent à imaginer des procédures d'évaluation plus originales.

Un autre phénomène de l'évaluation des musiciens a besoin d'être très sérieusement questionné aujourd'hui : c'est celui de l'organisation disciplinaire des épreuves. On pense par exemple qu'il est efficace de juger de la culture musicale d'un individu en organisant une épreuve d'analyse musicale ou de commentaire d'écoute. Dans le meilleur des cas, on a le reflet d'un exercice scolaire bien réalisé, mais pas nécessairement celui d'une richesse culturelle réelle. La culture musicale ne deviendra un enjeu d'enseignement que si elle s'inscrit dans des actes précis qui articulent des enjeux. Par exemple si l'élève a mission d'élaborer trois interprétations différentes d'une pièce de musique, il doit se confronter à la question des éléments qui entrent en jeu (approches du style, limites acceptables du rubato, construction des phrases, forme, ...). Si l'élève a mission d'écrire une pièce de musique, il doit être à même de se confronter à des notions musicales précises qui s'expriment dans des modèles particuliers. On voit par là que les disciplines s'expriment dans des actes précis et ne prennent de la substance que dans la mesure où elles s'inscrivent dans une globalité de la pratique musicale.

Plutôt que de séparer les données disciplinaires dans des épreuves spécifiques (instrument, enseignement, culture musicale, culture pédagogique, ...) où l'attention exagérée sur les éléments de base déstabilise la vision globale que devrait avoir toute évaluation, il conviendrait d'essayer de définir un certain nombre de contextes, actes précis, qui expriment dans une globalité l'interaction des divers champs disciplinaires de la musique et de son enseignement. Ceci n'empêche nullement que chaque contexte soit éclairé par des entrées diversifiées : cours, jeu instrumental, explication écrite, entretien oral, documentation, ...

5. Pour une redéfinition des diplômes

Les réflexions qui précèdent nous amènent à évoquer la question de la définition des diplômes.

La reconnaissance des compétences dans l'enseignement de la musique demeure prioritairement organisée autour d'une vérification des qualités musicales des candidats. Ces qualités demeurent, à l'évidence, la condition indispensable pour être à même d'enseigner. Toutefois, l'extrême spécialisation de nos enseignements amène parfois à décliner les compétences musicales selon une logique d'expertise strictement disciplinaire. Il serait nécessaire de s'attacher aujourd'hui à voir comment définir des compétences transversales : celles-ci permettraient aux professeurs d'assurer, quand le besoin s'en fait sentir, des rôles plus "généralistes" pour, par exemple, pouvoir mener un travail avec des collègues et des élèves d'autres disciplines, ou pour assurer des fonctions d'orientation permettant aux élèves d'utiliser au mieux les ressources d'un établissement.

Par ailleurs, rares sont les musiciens qui ne disposent pas de savoir faire et d'intérêts dans d'autres champs esthétiques ou techniques que celui de leur discipline : la reconnaissance de telles compétences complémentaires ouvrirait la voie d'une prise en compte plus globale des qualités des professeurs, permettant ainsi de les rendre attentifs aux divers aspects de la marche pédagogique de l'établissement.

Nous proposons donc ici quelques éléments pour repenser la nomenclature des diplômes.

La pratique musicale principale : le domaine musical et artistique du candidat.

Un axe de formation : un "défi" artistique que le candidat se donne, et qui constitue la dynamique de perfectionnement.

Un axe d'évaluation : la formalisation de ce/ces défi(s) et la contractualisation auprès d'une commission spécialisée.

Certaines disciplines sont définies à partir d'un instrument (flûte, violon, piano, ...), d'autres à partir d'un genre musical (jazz, musique ancienne, musiques actuelles amplifiées, ...).

On peut décrire, avec une extrême précision, des compétences techniques (par exemple instrumentales) ; ces compétences techniques sont censées s'appliquer sur divers types de répertoires, en fait peu définis ; cette prévalence des compétences techniques sur les répertoires limite énormément le rôle du professeur, en insistant sur la seule transmission, individualisée dans le cours d'instrument, de son propre bagage technique.

Il demeure très mal aisé de définir les contours exacts d'une esthétique. Par exemple, si un flûtiste à bec entretient souvent une liaison forte avec la musique ancienne, il existe toutefois un répertoire important écrit au XXe siècle pour cet instrument. Il est souvent aussi difficile de distinguer très précisément la "personnalité musicale" d'un musicien de jazz ou d'un musicien pratiquant les musiques actuelles amplifiées, du fait des itinéraires encore souvent très autodidactes et éclectiques dans ces disciplines ; ou encore celles qui sépareraient à tout coup nettement certaines productions de musiques actuelles de certaines productions de musiques traditionnelles : depuis deux décennies, on observe des recherches très élaborées de fusion, voire la volonté d'aborder modernité et tradition sous l'angle d'un "folklore imaginaire".

Il convient de proposer une autre voie, que nous appellerons, faute de mieux, le "Domaine" de l'enseignant, sa "maison d'origine" en quelque sorte, assortie de son parcours et des aventures qu'il a menées au départ de celle-ci. Le Diplôme d'Etat serait celui d'un *professeur de musique* ; s'y attacherait une *carte de visite personnalisée* pour chaque titulaire, comportant les éléments suivants :

- Le domaine : le genre musical dont le titulaire est un pratiquant
- La spécialisation : l'instrument principal et (éventuellement) les instruments secondaires, esthétiques ou répertoires principaux pratiqués par le titulaire
- Les compétences généralistes : les champs d'intervention dans lesquels le titulaire peut s'engager par ailleurs, les matières ou les procédures musicales qu'il peut encadrer
- Les champs de recherche : le ou les champ(s) de réflexion sur l'enseignement de la musique menés par le titulaire, ses publications éventuelles ou ses travaux de recherches en cours
- Ses travaux de créateurs

La notion de « Domaine » implique ainsi un corpus de connaissances et de capacités qui ne sont pas définies une fois pour toutes, mais qu'il convient de développer tout au long de la carrière de l'enseignant. L'enseignant de musique se met au service de la communauté constituée par l'école de musique et sa périphérie. Il se définit plus comme une « ressource » pour ses collègues, ses élèves et le public en général. Ceux-ci peuvent aller le trouver pour résoudre des problèmes spécifiques. Il ne se contente pas de donner des cours dans sa seule discipline.

6. Propositions pour des procédures d'évaluation centrées sur des projets.

La notion de projet est à même de donner un cadre intéressant aux processus d'évaluation en les liant à des axes de formation, car il combine la possibilité de s'inscrire dans un contexte professionnel très précis, impliquant la construction d'une production dans une temporalité et la rencontre de plusieurs savoir-faire disciplinaires. Voici les éléments qui entrent dans la notion de projet :

- La temporalité.

Le projet permet d'une part d'éviter une évaluation basée sur la seule performance ponctuelle à un moment donné devant un jury souverain qui juge hors contexte. D'autre part, le projet s'inscrit dans une temporalité limitée définie au départ, et qui peut varier selon les situations. Elle permet une série d'évaluations diversifiées avant le départ des actions, pendant les actions, et après la fin des actions.

- Le contrat.

Le contenu du projet doit être proposé librement par celui qui va être évalué, tout en respectant un cahier des charges très précis défini par l'institution qui évalue. Un document écrit par le candidat et négocié avec l'institution tient lieu de contrat. Le contenu du contrat permet de définir la nature du projet, les conditions de son déroulement, la planification de la temporalité et les critères d'évaluation.

- Le lieu, les partenaires et les participants.

Le candidat doit pouvoir négocier avec les institutions, trouver le support matériel, travailler éventuellement avec des partenaires et mener le contenu de son projet avec des participants de son choix.

- La publicité du projet.

Le projet donne lieu à la fin de son déroulement à une présentation formelle publique des résultats du projet sous la forme d'un concert, d'un disque, d'une conférence ou d'une publication (etc.).

- Bilan et documentation.

Le candidat présente un bilan du projet et joint au dossier toute la documentation utilisée au cours du projet.

L'évaluation d'un projet sera peut-être considérée comme assez lourde du point de vue budgétaire et organisationnel, car il faut :

- a) négocier le contrat avec les étudiants ou les candidats,
- b) suivre les projets (soutien pédagogique et visites, rapports d'étapes),
- c) et évaluer la présentation publique, en faire le bilan avec l'étudiant ou le candidat.

Il faudra toutefois envisager la question des coûts en reconstruisant ceux de l'ensemble des dispositifs de formation et d'évaluation existant aujourd'hui, et comparer avec les perspectives tracées ici. Il n'est pas sûr qu'un effet d'économie d'échelle ne vienne au bout du compte plaider en faveur d'une telle approche. Il est clair que le fait de lier davantage la formation et la certification, comme on le propose ici, modifie en profondeur le sens des opérations d'évaluation : il y a bien là une rupture, tant en termes opérationnels (qui évalue, quand, comment, pour quel coût) qu'en termes de sens. Car lier les processus d'évaluation et de formation dote les dynamiques de formation d'un sens accru, l'évaluation n'en étant plus déliée. Ce serait même tout l'enjeu d'une refonte des certifications sur épreuves, si celles-ci s'organisaient en termes similaires en demandant aux candidats de présenter trois projets dès la phase d'admissibilité (après ou conjointement aux auditions) ; ils auraient l'occasion de s'appuyer sur des contextes professionnels réels, dans lesquels ils travaillent déjà souvent. La répartition de la phase d'admission en trois projets permettrait aux candidats de planifier leurs projets en fonction de leur rythme d'activité professionnelle et des compétences qu'ils ont déjà réunies. Les formations existantes aujourd'hui dans certaines disciplines entre les deux tours trouveraient là une nouvelle définition.

Pour la phase finale de bilan, on peut envisager un jury de deux personnes : une personne représentant l'institution qui délivre la reconnaissance des acquis ou qui assure la formation, et une personne extérieure ayant des capacités spécialisées à juger le contenu du projet. En fait, il faut comparer les coûts d'une telle formule avec la convocation ponctuelle d'un jury de 5 personnes.

L'avantage majeur de la formule du projet est de permettre la mise en contexte précise de ce qu'on va évaluer, dans des termes négociés. La mise en contexte implique l'interaction d'éléments divers qui prennent tout leur sens grâce à la globalité, mais qui peuvent continuer d'être évalués de manière séparées grâce aux diverses manifestations du projet : contrat écrit, documents, séances de travail, présentation publique, production, entretien avec le jury et bilan final écrit, etc...

Les trois projets décrits ci-après sont-ils suffisants pour évaluer la totalité des compétences nécessaires au métier de professeur de musique ? C'est à discuter. Mais notons que les aspects de culture pédagogique et de culture musicale sont déclinés dans les trois projets sous des formes diverses (qu'on pourra d'ailleurs mieux préciser) et que l'intérêt particulier réside dans le fait que deux formes de culture sont imbriquées ou interactives : l'une ne peut aller sans l'autre dans les trois projets. De même, dans les trois projets, on est au cœur des pratiques tout en obligeant toujours les candidats à une théorisation correspondante. Les trois situations impliquent par ailleurs un entretien avec les évaluateurs.

Une précision enfin : nous avons évoqué ici les projets du candidat, et la manière dont il doit pouvoir définir des actions spécifiques liées à sa vie professionnelle. Nous n'avons pas parlé des élèves du candidat : eux aussi peuvent être impliqués dans leurs projets. On peut donc fort bien envisager que le projet du candidat consiste à mettre en œuvre des projets d'élèves !

Définitions des trois projets organisant la certification dans le cadre du Diplôme d'Etat de professeur de musique

Dans le cadre de l'évaluation du Diplôme d'Etat, quelles que soient les formules de certification envisagées (formation diplômante, DE sur épreuves, reconnaissance d'acquis professionnels), trois projets distincts sont à réaliser :

- a) Projet 1 : centré sur la pratique artistique
- b) Projet 2 : centré sur l'enseignement, la formation et l'encadrement des pratiques
- c) Projet 3 : centré sur la réflexion pédagogique et l'insertion dans une équipe

Pour obtenir le Diplôme d'Etat, il est nécessaire de réaliser chacun des trois projets dans une durée déterminée et selon des modalités contractualisées entre le candidat et l'instance qui délivre le diplôme. Chaque projet est évalué d'une part par des visites d'experts et de formateurs au cours de sa réalisation, d'autre part par sa présentation finale. Le diplôme est obtenu si chacun des trois projets est évalué positivement.

Dans le cas de la formation diplômante, le Centre de formation assure la contractualisation des projets, leur suivi. Le jury convoqué à la présentation finale du projet est composé d'un représentant du Centre, d'un professeur et d'un directeur. Les travaux réalisés dans le cadre du contrôle continu, ayant rapport au projet particulier, sont joints au dossier examiné par le jury.

Dans le cas du DE sur épreuves, les 3 projets sont réalisés après les épreuves d'admissibilité, sur une période déterminée. Les modalités de suivi et d'évaluation des projets restent à déterminer.

Dans le cas des acquis d'expériences professionnels, le candidat correspondant au cadre d'emploi déterminé passe un contrat avec un Centre de formation sur les conditions de réalisation de ses projets. Des actions de formation continue peuvent être envisagées pour aider les candidats dans l'élaboration de leurs projets.

1. Projet de réalisation musicale – Pratique artistique

Ce projet doit comporter trois types de pratiques musicales :

- a) La pratique musicale dominante de l'étudiant (ou du candidat)
- b) Une pratique musicale voisine, un répertoire ou un style peu abordé par l'étudiant
- c) Un travail transversal au départ d'un genre musical plus éloigné des pratiques professionnelles du candidat

Projet 1 (a) : Pratique dominante de l'étudiant

Ce premier aspect du projet se déroule dans le cadre de la pratique dominante de l'étudiant (son "Domaine"). Il s'agit pour l'étudiant de travailler à partir de son désir le plus cher, dans le cadre esthétique qui l'attire le plus, utilisant les points forts de sa pratique musicale.

Les objectifs du projet (a) sont d'une part de proposer aux étudiants un moment artistique fort dans ce qu'ils considèrent comme l'aspect le plus significatif de leur pratique musicale, mais aussi d'autre part de se forcer à aller le plus loin possible dans la cohérence d'une démarche esthétique.

C'est pourquoi le projet (a) n'est pas une simple répétition de ce que l'étudiant a bien fait dans le passé. Il s'agit plutôt de ré-envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale et de l'enrichir à travers l'approfondissement des savoirs, voire de se donner un "défi" artistique.

Projet 1 (b) : Pratique musicale voisine

Dans le cadre du genre musical de l'étudiant, le projet (b) doit aborder un style qui lui est peu familier. Il peut s'agir d'un répertoire peu abordé jusqu'alors ou d'un style de musique peu connu, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante.

Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou la musique de la fin du XXe siècle, si la connaissance de ces répertoires s'avère chez lui limitée. Un étudiant en musiques actuelles amplifiées aborderait le rap, s'il est surtout musicien de rock. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait *pratiquement* d'autres formes stylistiques de sa propre musique qui lui sont encore inconnues.

Projet 1 (c) : travail sur un genre musical éloigné

Il s'agit dans le projet (c) soit de grouper des musiciens appartenant au style de musique de l'étudiant et d'autres musiciens spécialistes d'un autre genre, avec la mission de créer un moment musical "métissé", soit d'aller travailler avec des spécialistes d'un genre éloigné, pour une première approche de ce contexte musical nouveau.

Les trois parties (abc) du projet doivent aboutir à des présentations publiques appropriées. Cela peut être fait sous la forme d'un concert, mais le produit du projet peut aussi être un enregistrement, une réalisation discographique formalisée, ou bien une conférence illustrée, ou encore une composition, etc...

L'étudiant élabore un contrat avec un enseignant du Centre de formation. Ce contrat écrit définit les contours des défis artistiques, un calendrier des étapes intermédiaires, et les critères d'évaluation proposés par l'étudiant et contractualisés avec les formateurs au bout de la première année. L'étudiant dispose d'un certain nombre d'heures d'enseignement-ressources (sur deux ans) pour l'aider à la réalisation de ses projets. L'affectation en est négociée avec les formateurs.

2. Projet de pédagogie musicale – Enseignement, formation et encadrement des pratiques

Le projet (2) pédagogique se décline en trois parties :

- a) Des actions d'enseignement, de formation auprès de non débutants
- b) Une activité d'encadrement des pratiques amateurs
- c) Des actions d'initiation, de médiation artistique et de travail avec des débutants.

Le candidat doit satisfaire à travers les trois parties du projet (2) aux exigences suivantes, qu'il peut répartir et assembler dans la définition des trois parties du projet (2) :

- 1) Assurer une séquence d'apprentissage de durée moyenne (de deux à six mois) s'inscrivant dans une logique de formation ; savoir la situer dans le parcours de l'élève, la mettre en perspective avec les choix retenus dans ce parcours
- 2) Assurer un travail d'apprentissage en situations collectives (4 élèves ou plus).
- 3) Assurer des situations d'apprentissage dans le cadre de cours individuels ; situer le sens du cours individuel proposé dans le parcours global de l'élève
- 4) Assurer des situations d'apprentissage centrées sur la discipline du candidat
- 5) Assurer des situations d'apprentissage comportant la présence d'élèves de disciplines ou d'esthétiques diverses
- 6) Assurer dans une de ces situations, et sur une durée raisonnable, des dispositifs favorisant l'activité de l'élève/des élèves ; mettre l'élève/les élèves en recherche ; travailler au départ de la pédagogie du projet

Chaque projet 2 (abc) doit déboucher sur une présentation finale comportant soit une production musicale par les élèves ou les participants, soit la présentation de travaux réalisés lors du projet. Des dispositifs d'évaluation des élèves doivent être inclus dans le projet et faire l'objet d'un bilan écrit par le candidat.

Le projet est contractualisé au départ par un document écrit, décrivant la nature des différentes parties du projet, le contexte local dans lesquels se dérouleront les projets, les élèves ou les participants qui seront en présence, les objectifs d'apprentissage visés, les situations ou les dispositifs envisagés, les modalités d'évaluation, les dates et les lieux des différents cours ou séances de travail, la date, le lieu et la nature de la (ou des) présentation(s) finale(s).

3. Projet de culture pédagogique et d'insertion dans une équipe

Le projet 3 se décline en deux parties :

- a) Un mémoire portant sur un sujet relatif à l'enseignement de la musique
- b) L'animation par l'étudiant d'un débat avec des professeurs d'une école de musique autour d'un sujet choisi à l'avance par l'étudiant, ayant trait au cadre professionnel des participants

Le jury de ce projet (3) lit le mémoire et assiste au(x) débat(s) avec les professeurs ; et a un entretien avec l'étudiant.