

Enseignements artistiques et compétences régionales



Actes des journées d'études des 30 novembre et 1^{er} décembre 2006
au Conservatoire de Poitiers

Agence régionale du spectacle vivant

Poitou-Charentes

Glossaire des sigles

AMDRA : Agence musique et danse Rhône-Alpes, **APAD** : Association des professeurs d'art dramatique, **ARF** : Association des Régions de France, **CARIF-OREF** : Centres d'animation et de ressources de l'information sur la formation - Observatoire régional emploi-formation, **CDF** : Conservatoires de France, **CEFEDEM** : Centre de formation à l'enseignement de la danse et de la musique, **CEPI** : Cycle d'enseignement professionnel initial, **CFMI** : Centre de formation des musiciens intervenants, **CPNEF-SV** : Commission paritaire nationale emploi formation-spectacle vivant, **DAC** : directeurs des affaires culturelles, **DEM** : Diplôme d'études musicales, **DMDTS** : Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles - ministère de la Culture et de la Communication, **DNOP** : Diplôme national d'orientation professionnelle, **DRAC** : Direction régionale des affaires culturelles, **FNAPEC** : Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires, **FNCC** : Fédération nationale des collectivités territoriales pour la culture, **FNEIJMA** : Fédération nationale des écoles d'influence jazz et des musiques actuelles, **PFI** : Plate-forme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel, **PRDF** : Plan régional de développement des formations, **CNFPT** : Centre national de la fonction publique territoriale, **EPCC** : Etablissement public de coopération culturelle, **VAE** : Validation des acquis de l'expérience.

Sommaire

Pourquoi des journées d'études ?	p. 4
La loi du 13 août 2004 : décryptage	p. 7
Présentation de l'enquête réalisée par la PFI	
Interventions	
Points de vue	
Évolution des métiers	p. 28
Intervention	
Regards croisés sur des interrogations nouvelles	
Témoignages	
Echanges avec la salle	
Une nouvelle organisation territoriale des enseignements artistiques	p. 53
Interventions	
Echanges avec la salle	
Témoignages	
La formation, élément d'une politique culturelle régionale	p. 78
Intervention	
Regards croisés	
Témoignages	
Synthèse des journées d'études	p. 94
Conclusion et clôture des journées	p. 102

Pourquoi des journées d'études ?

La Plate-forme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel (PFI) et la Fédération nationale des collectivités territoriales pour la culture (FNCC) proposent, en partenariat, une réflexion nationale sur les questions consécutives à la loi du 13 août 2004 dans le domaine des enseignements artistiques.

Au-delà des aspects techniques et financiers, souvent mis en avant, la mise en œuvre des compétences dévolues par la loi aux Régions interroge les enjeux, les finalités et l'organisation des politiques territoriales d'enseignement artistique.

Objectifs :

La mise en œuvre des nouvelles compétences dévolues aux Régions par la Loi du 13 août 2004 fournit l'opportunité de revisiter le sens des politiques publiques des enseignements artistiques. Ces journées d'études ont pour objectifs d'en analyser la portée et les enjeux, mais aussi d'ouvrir un espace de dialogue et d'échange entre tous les acteurs concernés, afin de contribuer à construire, à partir d'éclairages différents, une vision partagée de l'avenir des enseignements artistiques.

Présentation et ouverture des journées

Michel AUGEARD

Président de la Plate-forme interrégionale

Je tiens tout d'abord à remercier, pour leur accueil et pour l'organisation de ces journées d'études, Eric Sprogis, directeur du Conservatoire de Poitiers, Jany Rouger, directeur de l'Agence régionale du spectacle vivant de Poitou-charentes et Stéphane Grosclaude, coordinateur de la Plate-forme interrégionale.

La préparation a exigé une mobilisation importante du groupe de travail (voir p. 10) qui a œuvré avec le concours de Marie Dieudonné et que je voudrais remercier également, ainsi que nos partenaires de ces journées : la FNCC et son président, Florian Salazar-Martin tout d'abord, mais aussi le ministère de la Culture et de la Communication (DMDTS) et l'ARF, qui interviendront dans nos débats.

Je vous remercie également d'avoir pris sur votre temps pour échanger et débattre avec nous.

Je ne reviendrais pas sur la Plate-forme interrégionale, dont chacun connaît ici l'objet et dont vous retrouverez le détail dans les dossiers qui vous ont été distribués, mais je voudrais tout de même préciser ce qui a conduit à l'organisation de ces journées.

Dès la création de la Plate-forme interrégionale, en 2003, la question de la décentralisation culturelle a été inscrite dans ses priorités car elle est composée de structures régionales qui agissent dans le cadre de conventions entre l'État et les Régions et il était naturel de prendre en compte cette préoccupation majeure au niveau régional.

La loi d'août 2004 a confirmé la pertinence de ce choix.

La Plate-forme interrégionale a souhaité faire le point sur les questions posées par la mise en œuvre de cette nouvelle loi et a organisé un premier séminaire, accueilli par la Région Aquitaine à Bordeaux en septembre 2005, auquel certains d'entre vous ont participé.

A l'issue de ce séminaire, il est apparu nécessaire de permettre aux structures régionales de poursuivre leur démarche et leurs réflexions.

Une enquête, complétée par des entretiens avec les responsables des réseaux institutionnels concernés et dont une restitution vous sera présentée tout à l'heure, a été réalisée pour disposer d'un état des lieux de la mise en œuvre de cette loi dans les régions.

Nous avons pu constater que l'application de la loi posait des problèmes techniques, financiers, de calendrier, mais aussi qu'une question essentielle était soulevée par l'inscription des CEPI dans les compétences des collectivités régionales : sur quelle base sera définie la place des CEPI, dans le cadre plus général des PRDF dans le domaine du spectacle vivant ?

Les structures régionales se sentent très concernées par ces questions car elles sont confrontées au quotidien à ces problématiques et car elles sont en lien permanent avec les acteurs et institutions du spectacle vivant : structures de formation initiale, de l'enseignement spécialisé, de pratiques en amateur, de création et de diffusion, de formation professionnelle ; il s'agit pour elles de faire valoir qu'elles peuvent apporter leur concours et leurs compétences en matière d'accompagnement des politiques culturelles dans ce domaine en particulier.



Plusieurs autres questions sont apparues comme des réalités au cours des entretiens avec les réseaux institutionnels et au sein du groupe de travail, comme par exemple :

- celle de la place des enseignements artistiques dans l'ensemble du champ du spectacle vivant,
 - celle du sens et de la cohérence des interventions publiques dans les enseignements artistiques.
- Autant de préoccupations qui ont convaincu la Plate-forme interrégionale de l'utilité d'organiser ces journées afin de favoriser une réflexion très large.

Dans le libellé même de la Plate-forme interrégionale il y a le terme « échange » qui nous tient beaucoup à cœur.

Si j'en juge par la présence nombreuse des participants, notre préoccupation n'était pas vaine et je voudrais particulièrement remercier la FNCC de cette collaboration puisque lors des contacts au cours de nos travaux ces préoccupations et la nécessité de partager ces réflexions nous ont semblé largement partagées.

Je souhaite que ces journées soient fructueuses et qu'elles apportent à chacun à son retour des éléments concrets pour faire face aux réalités et poursuivre votre travail sereinement sur vos territoires.

Guy DUMÉLIE

Vice-président de la FNCC



« La FNCC est totalement engagée dans la volonté de traduire dans les faits et en termes de politiques publiques la légitime nécessité d'organiser partout une responsabilité partagée dans le champ des enseignements artistiques. La tenue de ces rencontres traduit une maturité dans notre réflexion et va nous permettre de mieux cerner les enjeux en avançant concrètement dans des réponses. »

Le hasard fait que ces journées se tiennent au moment où la FNCC et l'ARF ont adopté un communiqué commun qui est disponible sur le site de la FNCC et vous sera distribué, qui préconise notamment la constitution d'un groupe de travail commun pour réfléchir au partage de ces nouvelles responsabilités.

La loi intervient à un moment où le besoin de concertation entre les professionnels, les collectivités et l'État est davantage ressenti qu'auparavant. Elle présente un paradoxe car on attendait depuis longtemps qu'une loi répartisse les compétences entre les collectivités et la loi donne au Département des responsabilités que nombre d'entre eux exerçaient déjà.

Par ailleurs, elle confie aux Régions des compétences nouvelles dont le contenu aurait gagné à être défini dans la concertation. On peut en effet envisager, pour l'échelon régional, d'autres responsabilités que le seul financement d'un cycle d'enseignement.

La prise de responsabilité de la part des Régions peut permettre un nouveau développement dans le domaine de l'enseignement spécialisé. Elle peut certes concerner le financement d'un cycle d'études, mais elle serait aussi fort utile notamment dans les domaines de l'observation et des formations continues. La Région est un bon niveau pour se poser la question de la place des formations et de l'accompagnement des pratiques artistiques dans l'ensemble des politiques culturelles. Comment ces formations et ces pratiques vont-elles s'articuler à l'ensemble des dispositifs qui constituent la politique artistique d'une région ?

Ce chantier a été préparé par l'Agence régionale du spectacle vivant, la Plate-forme interrégionale et la FNCC, ce qui reflète un véritable maillage entre les élus et les professionnels.

Je vous souhaite à tous deux bonnes journées.

La loi du 13 août 2004 : décryptage

Les changements, les aspects techniques, les enjeux

Présentation de l'enquête *réalisée par la PFI*

Céline MOREL et Yves MENUT

Directrice du CEPRAVOI et Directeur de Musique et Danse en Limousin

Synthèse de l'enquête menée au sein du réseau des associations régionales et missions voix sur la mise en œuvre de la Loi d'août 2004

Enquête réalisée de mars à juin 2006 par Marie Dieudonné, chargée de mission



Introduction

Genèse de l'enquête

Suite au séminaire organisé en septembre 2005 à l'Hôtel de Région à Bordeaux, un groupe de travail s'est constitué pour approfondir la démarche d'exploration des questions découlant de la mise en œuvre de la Loi. La Plate-forme interrégionale, à cet effet, a mis à sa disposition une chargée de mission.

Objectifs de l'enquête

- Appréhender globalement le déroulement de la mise en place du CEPI en région et la prise en compte du spectacle vivant dans les PRDF.
- Attirer l'attention des structures régionales, aussi bien que des divers interlocuteurs rencontrés, sur ces sujets.
- Renforcer (ou susciter) les liens entre structures régionales et services régionaux sur ces questions mais aussi aider les structures régionales à se positionner dans les processus en cours.
- Vérifier la pertinence d'une réflexion collective nationale sous forme de séminaire ou colloque sur ces questions.

Restitution

Les questionnaires

Un seul questionnaire a été envoyé par région à la structure adhérente ou susceptible d'adhérer à la Plate-forme afin de l'impliquer dans la recherche de l'information.

21 questionnaires ont été envoyés (la Région Pays de la Loire ne dispose pas de structure régionale et n'a donc pas été destinataire). 15 questionnaires ont été retournés, soit un taux de réponse de 70%. La dimension statistique du travail est à considérer avec prudence et à un moment donné dans un processus global, mais une image d'ensemble se dégage et manifeste de grandes tendances.

↳ Schémas départementaux et réseaux d'établissements

Nota bene : Yvan Sytnik, coordinateur de la cellule enseignements artistiques et territoires, nous a transmis un recensement qu'il a opéré depuis quelques mois sur l'état d'avancement des schémas départementaux, qui nous a été communiqué trop tardivement pour prévoir une présentation dans le cadre de ces journées. La présentation des schémas départementaux qui est faite ici tient compte uniquement du point de vue des associations régionales.

Le processus de réalisation des schémas départementaux est bien avancé : près de 92% des 72 Départements concernés par les réponses ont un schéma déjà validé par l'assemblée départementale ou en cours d'élaboration. 85% de ces schémas prennent en compte la question de la formation continue, financée pour plus de la moitié des Départements (60%). Ces financements émanent en direct des Départements, ou via les budgets des associations départementales voire des organismes paritaires.

8 Régions (sur 13 réponses) contribuent au budget des établissements spécialisés. Cependant cette participation ne concerne pas, sauf exception, le fonctionnement global de l'établissement. Elle peut concerner l'acquisition d'instruments, l'aide au fonctionnement en réseau, l'aide à des projets spécifiques, voire le soutien à un département théâtre.

La collaboration entre établissements d'enseignement artistique est engagée dans 8 Régions sur 13. Elle est pragmatique plutôt que prospective et se situe plutôt au niveau de l'organisation de manifestations ou d'exams. Néanmoins l'habitude majoritaire de travailler ensemble est un bon préalable à une collaboration « de projet ».

↳ La mise en place des CEPI

Dans la moitié des Régions, cette mise en place a été anticipée par la réalisation d'états des lieux. Les Régions qui ont réalisé des états des lieux préparatoires au CEPI sont celles ayant déjà réalisé des états des lieux de l'enseignement spécialisé. Les coûts des CEPI ont été calculés dans seulement trois Régions. D'autres états des lieux ont été réalisés dans beaucoup d'autres domaines : les pratiques vocales (ou chorales), les pratiques amateur, la création, la diffusion, les arts de la rue, l'économie et l'emploi.

La vision globale sous forme de parcours est encore peu explorée car les états des lieux des filières de formation artistique dans leur ensemble sont minoritaires. Une seule réponse fait état d'un traitement conjoint du dossier par le service formation, dont dépend le PRDF, et par le service culture, dont dépend l'enseignement spécialisé.

La mise en place d'une instance de concertation n'est encore le fait que dans 43% des Régions (6 sur 14). Les structures impliquées dans l'instance de concertation restent majoritairement les établissements d'enseignement spécialisé classés par l'État. On peut s'interroger sur la place qui sera faite, dans les concertations, aux autres structures d'enseignement artistique potentiellement concernées par les CEPI relevant selon les réponses recueillies, majoritairement du secteur des musiques actuelles.

↳ Les PRDF

Ils prennent déjà en compte le spectacle vivant dans une proportion importante (8 sur 14). Les métiers techniques sont les formations les plus prises en compte, immédiatement suivies des métiers artistiques. Les métiers pédagogiques ne viennent qu'ensuite. Une exploration complémentaire sur les sites Internet des CARIF-OREF, qui listent les formations financées par les Régions au titre du PRDF, permet de constater une grande diversité dans les thématiques et les contenus. Il serait utile de savoir comment cette répartition a été élaborée dans chaque Région, et à partir de quels indicateurs.

La préparation du PRDF a majoritairement donné lieu à une concertation, la plupart du temps sous au moins deux formes différentes. L'élaboration du volet « culture » au sein des PRDF fait appel à une très grande diversité d'acteurs. Les établissements d'enseignement supérieur spécialisé y ont été systématiquement associés et les structures régionales quasi systématiquement.

Il apparaît que les formations prises en charge par le budget formation, dans le cadre des plans régionaux, manifestent une préoccupation tournée vers la filière métiers / emplois / formations. Il semble que le budget culture identifie plutôt des organismes.

↳ Place des structures régionales dans le paysage

Les deux tiers des structures régionales remplissent une mission d'information sur les formations aux métiers du spectacle vivant en rendant accessible une information en ligne.

Elles sont souvent sollicitées pour réaliser des états des lieux et pas seulement dans le domaine de l'enseignement spécialisé.

La présence des structures régionales dans la concertation est significative : les 15 ayant répondu ont toutes contribué aux travaux menés dans le cadre des COREPS (Comité régional des professions du spectacle) ou à d'autres formes de concertation régionale concernant le spectacle vivant, 5 sur 9 à l'élaboration des PRDF et 8 sur 15 ont des liens avec les organismes spécifiquement chargés de l'emploi et de la formation, les CARIF-OREF.

Elles montrent une capacité à susciter des partenariats nombreux et diversifiés en matière de formation, y compris au-delà de leurs limites géographiques, bénéficiant en cela d'un effet de réseau entre elles.

Les entretiens

Outre la DMDTS et l'ARF, le choix des interlocuteurs, rencontrés par un ou plusieurs membres du groupe de travail accompagnés de la chargée de mission, a été déterminé en fonction de leur intervention, à différents niveaux, dans le champ des enseignements artistiques. Ce sont des réseaux fédérant au niveau national des acteurs de niveau régional ou local : Conservatoires de France (CDF) ; Fédération française de l'enseignement musical (FFEM) ; Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires et écoles de musique, de danse et d'art dramatique (FNAPEC) ; Commission paritaire nationale emploi formation-spectacle vivant (CNPEF-SV) ; Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) ; Fédération nationale des collectivités pour la culture (FNCC).

Les entretiens ont permis au groupe de travail « décentralisation et enseignements artistiques » de la Plate-forme interrégionale d'échanger sur les questions posées par la décentralisation des enseignements artistiques et de comprendre les positionnements des différents acteurs concernés.

La DMDTS estime avoir rempli sa mission, tout en reconnaissant que tout n'était pas résolu. Elle s'attache maintenant, pour sa part, à la question de l'enseignement supérieur. Les représentants de l'ARF ont déploré que cette réforme, évoquée depuis longtemps et jugée nécessaire, se fasse dans des conditions difficiles. La FNCC et le CNFPT se sont montrés convaincus de l'intérêt d'une réflexion commune. Les professionnels des établissements d'enseignement spécialisé ont confirmé qu'ils réfléchissaient aux évolutions que suscitera inévitablement, dans leurs établissements, la nouvelle répartition des compétences entre Etat et collectivités. La branche professionnelle (CPNEF-SV) a estimé que la configuration actuelle de la formation et des métiers du spectacle vivant s'en trouvera affectée. Enfin les usagers des établissements d'enseignement spécialisé (FNAPEC) ont souhaité se saisir de l'opportunité de débattre de sujets qui sont au cœur de leurs préoccupations : les parcours et le devenir des élèves.

Conclusion

L'enquête a révélé de grandes disparités d'une Région à l'autre. La complexité des textes et des modalités de mise en œuvre de la Loi, ainsi que les contraintes de temps, ont souvent freiné l'engagement d'un processus de réflexion élargi au niveau régional.

Le contexte politique et l'intensité des réticences ainsi que les enjeux financiers ont parfois conduit à un blocage.

Cette situation fait courir le risque, amplifié par la proximité des échéances autant que par la concurrence involontaire devant laquelle se trouvent placés les établissements, qu'on assiste à une réduction du sujet à une simple question technique (transformation des 3^{èmes} cycles actuels en CEPI). La question serait alors limitée aux seuls établissements d'enseignement spécialisé, au détriment d'une réflexion d'ensemble sur la finalité et les conditions de l'enseignement, de l'éducation et de la pratique artistique.

Néanmoins, l'enquête a permis de constater que, malgré des postures soulignant les difficultés des questions à affronter, un certain nombre de démarches et de processus ont été engagés. Cela (et d'autre part les attentes exprimées) nous a encouragés à proposer une réflexion collective sur les enjeux identifiés :

- sur la finalité et les conditions des enseignements artistiques, prenant en compte toutes les pratiques et toutes les esthétiques ;
 - sur une organisation territoriale qui articule entre eux l'ensemble des acteurs de l'enseignement artistique, en organise la complémentarité et en répartisse géographiquement la présence ;
 - sur un nouveau mode de collaboration entre collectivités qui permette de passer de partenariats organisés à une co-construction des politiques publiques des enseignements artistiques ;
 - sur la formation professionnelle et l'emploi permettant de définir quels professionnels former, et selon quels parcours, en regard des finalités définies ;
 - sur l'amorce d'un questionnement plus large sur la place du spectacle vivant dans les PRDF.
- Nous pensons en effet que la mise en œuvre de la Loi fournit l'opportunité de revisiter le sens d'une politique publique des enseignements artistiques.

Membres du groupe de travail « Décentralisation et Enseignements artistique »

Gaëlle BAGOURD-ABHERVÉ, responsable du service développement à Musiques et danses en Bretagne,

Jean-Louis COMORETTO, directeur de l'Atelier régional des pratiques musicales amateurs (ARPA) en Midi-Pyrénées,

Evelyne ENGLEBERT, directrice de la Mission voix Franche-Comté,

Stéphane GROSCLAUDE, coordinateur de la Plate-forme interrégionale,

Jean-Claude LARTIGOT, directeur de l'Agence musique et danse Rhône-Alpes (AMDRA),

Marc LÉONARD, directeur de Musique et danse en Lorraine,

Philippe MANGIN, chargé des formations et enseignements artistiques à l'Agence régionale du spectacle vivant Poitou-Charentes,

Yves MENU, directeur de Musique et danse en Limousin,

Céline MOREL, directrice du Centre de pratiques vocales et instrumentales de la Région Centre (CEPRAVOI),

Jany ROUGER, directeur de l'Agence régionale du spectacle vivant de Poitou-Charentes,

Florent STRÈSSER, directeur de l'Institut européen de chant choral de Lorraine (INECC),

Florent VERNAY, chargé de mission enseignement spécialisé et pratiques instrumentales amateurs à Musique danse Bourgogne.

Interventions

René RIZZARDO

Ancien directeur de l'Observatoire des politiques culturelles de Grenoble

C'est un plaisir pour moi, n'étant plus en activité, de poursuivre des rencontres, des débats sur les enseignements artistiques qui mobilisent de nombreuses personnes depuis longtemps. Je témoigne du travail important avec les services de l'État qui s'est toujours opéré dans la transparence, ce dont la décision politique n'a pas toujours rendu compte.

La loi de 2004, un texte, à minima, qui ouvre cependant de nouvelles possibilités et innovations

Cette loi est une loi d'opportunité. Elle a donc des limites, mais elle crée aussi des ouvertures. Elle ne porte pas un projet culturel d'envergure et n'intègre pas l'enseignement de la musique, de la danse et de l'art dramatique dans une perspective de développement du spectacle vivant, pour lequel, rappelons le, une loi, justifiée ou non, est demandée par des professionnels.

La loi de 2004 ne change pas la propriété des établissements, mais clarifie leur rôle par le classement, sur le principe du « rayonnement », revendication ancienne, notamment des villes propriétaires des conservatoires et écoles nationales. Elle fait explicitement référence à l'éducation artistique sans toutefois préciser sa place dans les objectifs de la loi.

Elle clôt, par ailleurs, les débats sur la nature des 3^{èmes} cycles avec la création des cycles de l'enseignement professionnel initial et introduit la Région dans une organisation plus précise des responsabilités. Elle va donc au-delà de la loi de juillet 1983 qui rappelait simplement que « les établissements d'enseignement de la musique, de la danse et de l'art dramatique, relèvent de l'initiative et de la responsabilité des communes, des départements, des régions ».

L'introduction de la Région est une étape majeure et s'inscrit dans le mouvement de régionalisation des politiques culturelles.

Enfin, elle rompt avec le dogme « qui paie commande », puisque les compétences de l'État, prévues dans la loi, ne seront plus assorties de financements, ceux-ci étant transférés.

Ce transfert s'effectue dans des conditions difficiles. Il faut rappeler que la dernière augmentation significative des crédits de l'État pour cet enseignement, remonte à la création en 1982, par Pierre Mauroy, alors Premier ministre, d'un fonds spécial de développement culturel (de 350 millions de francs), destiné à alléger les charges des communes, pour les conservatoires, largement bénéficiaires de ce fonds, les bibliothèques, les musées. À l'époque, la participation du ministère aux charges des établissements concernés a dépassé les 20%, pour retomber quelques années plus tard à moins de 10%, les crédits n'ayant augmenté qu'à un rythme modeste et le nombre d'établissements financés ayant doublé.

La mise en œuvre de cette loi, dont le contexte n'est pas le meilleur, demandera sans doute plusieurs étapes, dont l'une devra porter sur les moyens financiers.

Le ministère de la Culture a été amené, comme tous les ministères, à contribuer à une loi de décentralisation, censée tenir les engagements du nouveau gouvernement. Ce n'est toujours pas une loi de décentralisation culturelle.



Deux domaines ont été retenus : l'organisation des enseignements de la musique, de la danse, de l'art dramatique, une revendication ancienne, objet de nombreux débats et de propositions de la Direction concernée au ministère de la Culture ; le transfert, pour le patrimoine, des services de l'inventaire aux Conseils régionaux qui fait suite aux travaux, de la commission présidée par Jean-Pierre Bady.

On notera que les écoles d'art ne sont pas prises en compte, bien qu'elles soient concernées par la démarche expérimentale des protocoles de décentralisation culturelle engagée en 2000.

Un long cheminement

La loi de 2004 est une étape dans la longue histoire des négociations, des débats, des revendications à l'origine du paysage actuel, avec ses acquis, avec sa part d'immobilisme, d'un système longtemps figé par des dogmes pédagogiques et techniques issus d'un modèle, celui du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. Malgré des textes en évolution et la référence persistante à la pratique en amateur, c'est l'objectif de formation de professionnels qui dominera, sans répondre, pour autant, aux exigences de la production et de la diffusion.

« Le plan Landowski », initié et normalisé par l'État, financé par les collectivités, sera une impulsion efficace pour l'engagement de ces dernières, les communes puis les départements, dans le développement d'un dispositif hiérarchisé et socialement typé durant longtemps, qui sera exemplaire, avec ensuite les bibliothèques, dans l'équipement culturel de la France.

Dans les années 80, Maurice Fleuret, alors directeur de la musique et de la danse, tente d'imposer trois objectifs prioritaires : l'introduction de nouvelles esthétiques, une ouverture sociologique volontariste, le développement de la pratique.

En 1986, le schéma départemental d'Ille et Vilaine confié par le président du Conseil général à André Dubost, inspecteur général de la musique (création et enseignement) devient un modèle qui sera suivi par de nombreux départements bien avant la loi de 2004.

La loi de 1988 sur les enseignements artistiques ne crée aucune obligation et sera quasiment sans lendemain.

En 1990, le rapport que je remets, à sa demande, à Jacques Lang, sur la décentralisation culturelle propose un schéma d'organisation des enseignements assez proche de celui, en débat aujourd'hui, avec un engagement des régions, plus net encore pour les écoles d'art.

Quelques années plus tard, Anne Chiffert, alors directrice de la musique et de la danse, propose un projet de loi assorti d'une importante remise à niveau des crédits à transférer, qui n'aura pas de suite, faute de moyens financiers.

Enfin, en 2000, l'épisode des protocoles de décentralisation culturelle tente d'organiser les responsabilités pour les enseignements et le patrimoine par le volontariat des collectivités territoriales et la négociation entre elles autour de la notion de chef de file. Le calendrier politique ne permet pas la généralisation de ce dispositif, assorti d'une évaluation pour apprécier les conditions les plus adaptées selon les territoires, à la mise en œuvre des nouvelles responsabilités. On notera que dans la Région Nord-Pas-de-Calais, l'expérimentation crée un contexte tout à fait favorable à la mise en œuvre de la loi.

Le rappel de ces quelques épisodes du développement des enseignements de la musique, de la danse et de l'art dramatique est aussi le rappel d'un contexte marqué par un fort engagement de multiples partenaires. Signalons, en particulier, celui des milieux professionnels, notamment de Conservatoires de France, des parents d'élèves avec la FNAPEC, des élus avec la FNCC et les

associations qui l'ont précédée, plus tard des associations des musiques actuelles et du jazz. C'est un contexte d'échanges, de débats de négociations avec une Direction de la musique, de la danse et des spectacles très engagée elle aussi.

À ce tableau rapidement brossé, il faut ajouter les effets de la loi sur la fonction publique territoriale et sur la filière culturelle. L'attitude des professionnels des enseignements a souvent été ambiguë, l'employeur ayant finalement moins de poids sur les orientations des enseignements que la tutelle ministérielle.

Mais musique, danse, art dramatique n'ont pas la même histoire, ni les mêmes fondements. Ces arts se distinguent par un engagement différent des milieux professionnels de la danse et de l'art dramatique et une pression sociale très forte pour la musique. On parle volontiers pour le théâtre et la danse, de « communautés professionnelles ».

Les approches interdisciplinaires se sont développées, les professions se sont rapprochées sur des projets, les établissements sont concernés par ces échanges, par de nouvelles approches, et leurs projets peuvent s'en trouver dynamisés.

Les enseignements ont pris, en définitive, une faible place dans la décentralisation institutionnelle, mais une place décisive dans le développement culturel du territoire. Encore faut-il que la nouvelle donne intègre mieux les enseignements dans des politiques de création, de diffusion et de pratique pour une population élargie et décroïsonnée.

Une opportunité pour mieux intégrer les enseignements dans une politique culturelle plus cohérente

L'expérience le montre, une loi n'est que ce qu'en font ses destinataires.

Le présent débat est donc tout à fait opportun et s'inscrit dans une nouvelle étape, nourrie des expériences passées mais qui devra être tournée vers l'innovation.

Plusieurs éléments doivent être pris en compte.

La loi, d'une certaine manière ne fait que confirmer des expériences et engagements dont certains vont déjà au-delà de la loi.

Nous savons, c'est un des effets de la décentralisation, que les collectivités dépenseront pour leurs nouvelles responsabilités plus que les crédits transférés par l'État, ce qui évidemment pose problème, bien que les sommes en jeu restent relativement modestes comparées au coût d'autres compétences. Une nouvelle étape budgétaire sera donc nécessaire.

Mais ce qui est capital dans la démarche à venir, c'est que les collectivités « responsabilisées » par la loi, donneront aux enseignements de nouvelles perspectives dont les normes fixées par l'État, ne devraient pas réduire le sens. C'est un des constats les plus intéressants des évaluations partielles des protocoles, c'est un des effets constants des nouvelles responsabilités territoriales.

La montée en puissance du rôle culturel des Régions est un des facteurs décisifs des nouvelles stratégies ouvertes par la loi

Si les Régions ont été, longtemps, réticentes à s'engager sur les enseignements, moins d'ailleurs pour les arts plastiques que pour la musique, la danse, le théâtre, les temps ont changé. La structuration des politiques culturelles des régions, notamment pour la diffusion et l'aide à la création, leurs compétences complémentaires, notamment la formation professionnelle et l'éducation, et leur partenariat avec les DRAC, vont être des atouts.

Si la décentralisation se fait dans un contexte politique et budgétaire plutôt défavorable, elle ouvre des perspectives à saisir car ces perspectives répondent à des attentes et à des enjeux d'actualité, en particulier celui de l'aménagement territorial des enseignements.

La loi repose sur une méthode qui peut aboutir à des règles du jeu. Dans cette démarche, il faudra distinguer ce qui relève de l'exercice de responsabilités propres à chacun et ce qui relève de questions partagées.

Quelques questions pour une mise en perspective et ouvrir les débats

Les objectifs fixés par la loi restent assez généraux et ce sont finalement les négociations pour sa mise en œuvre qui seront déterminantes pour l'avenir. Elles seront, comme d'habitude, spécifiques à chaque territoire, selon l'histoire, les rythmes de développement, les volontés politiques, l'engagement des professionnels, les réseaux de partenariat qui se noueront, y compris avec les usagers.

La question de la cohérence entre les missions des Conseils généraux initiateurs des schémas départementaux, et celles des Conseils régionaux est posée. Les Conseils régionaux ne sont plus, et ne veulent plus être le guichet financier « de plus ». Tout en évitant une recentralisation régionale, leur fonction de chef de file, pour les enseignements pré professionnels devrait s'imposer, y compris par une négociation avec l'État sur les enseignements supérieurs et leur développement.

Le contexte du partenariat a changé. L'État n'en est plus le pilote et l'arbitre, c'est le partenariat entre les collectivités qui doit trouver son « régime de croisière ». La Région est en position de médiation politique : elle est plus négociatrice de contrats que gestionnaire et les autres collectivités ont besoin d'elle. Elle sera, maintenant, totalement dans le jeu.

Les difficultés pour les Conseils généraux seront aussi d'ordre financier, compte tenu du caractère limité des crédits transférés et du poids de leurs nouvelles compétences.

La question du rôle de l'État est également posée. Comment sa fonction d'élaboration de textes de référence et de contrôle va s'harmoniser avec les travaux menés par les collectivités et les professionnels sur les objectifs et l'organisation des enseignements ?

Par ailleurs la loi ne met pas fin à sa compétence en matière de formation professionnelle supérieure et continue, bien au contraire, et son intervention sera même décisive pour la cohérence de l'ensemble des politiques en la matière. Sera-t-il un État qui se défausse ou au contraire qui s'engage ?

Les DRAC ont ici un bel avenir si la volonté politique et une autre vision administrative sont au rendez-vous.

Il faudra, plus que jamais, une vue d'ensemble pour chaque territoire, mais en particulier pour le territoire national, une ouverture plus grande sur les enjeux européens, une gestion souple, mais fine, de l'interaction entre enseignement, création, production, diffusion, pratiques en amateur, reconnaissance des nouvelles esthétiques : en clair, l'enseignement peut-il être, plus qu'aujourd'hui, l'outil du développement artistique des territoires ?

Si oui, la loi peut être un facteur d'évolution de l'enseignement vers la prise en compte de ces enjeux, la prise en compte de nouvelles pratiques, avec des projets d'établissement fondés sur de nouveaux critères.

Au-delà des états des lieux indispensables, c'est le système régional d'observation et de pilotage de cette cohérence avec des objectifs redéfinis qu'il faut construire.

Le secteur associatif, complément indispensable à l'enseignement public, a sa place dans cette stratégie qui relève plus d'une nécessité de politique artistique et culturelle que de la stricte application de la loi, dont la formulation permet, finalement, de l'audace et de l'innovation.

S'en tenir à ce qui est dans le texte, ce risque existe, ne l'oublions pas, c'est passer à côté de réelles possibilités imposées, d'ailleurs, par la période, c'est manquer singulièrement d'ambitions.

Il faut revenir sur l'expérimentation qui a des vertus utiles pour innover, parce qu'elle ne contraint pas. Ainsi dans le cas du Nord-Pas-de-Calais, déjà évoqué, l'expérimentation a eu des effets sans doute inattendus : une dynamique de négociation, un lien affirmé avec l'éducation artistique, des formations aux projets d'établissement, la préfiguration d'un CEFEDM, une Région hésitante qui finalement s'engage. Elle l'a fait, parce que l'expérimentation donne le temps d'apprécier jusqu'où l'on s'engage, le temps d'apprécier finement les coûts, le temps de voir les premiers résultats souvent mobilisateurs. Il y aura encore des difficultés, des freins, mais une culture commune se construit, et l'on sait que c'est une condition indispensable.

Rien n'empêche de s'inspirer de l'esprit d'expérimentation pour porter, dans chaque région, un nouveau projet collectif. Certes, la loi fixe des échéances, mais le calendrier politique doit être mis à profit pour les redéfinir et redéfinir les conditions à créer.

Le temps, la qualité des négociations, les formations sur les questions sensibles, l'esprit d'innovation et la prise de risque des élus feront le reste. L'engagement des personnes et les questions de méthodes sont, ici, comme souvent, déterminantes. Il faudra donc se tenir loin des tentations bureaucratiques.

Marie-Madeleine KRYNEN

Inspectrice des enseignements artistiques à la DMDTS

Merci à René Rizzardo pour avoir resitué tout ce travail dans son histoire et d'avoir mis en relief toutes les contributions qui ont alimenté ce processus.

Vous savez tous ce que sont les enseignements artistiques, mais un point d'histoire sera utile pour mettre en perspective la question de la décentralisation : la Révolution française a marqué une rupture forte en supprimant les maîtrises religieuses et en installant un modèle d'Etat. C'est l'époque de la création du Conservatoire national supérieur de musique.

Trois modèles président principalement à la mise en place d'enseignements artistiques : la pratique en amateur avec le mouvement orphéonique (harmonies et batteries fanfares mais aussi orchestres philharmoniques), les conservatoires, souvent conçus sur le modèle du Conservatoire de Paris (les « succursales ») et les associations qui sont un mode de coopération entre individus pour répondre à la demande, notamment l'enseignement du piano au XIX^e siècle.

Dans tous les cas, c'est l'initiative locale qui prévaut.

Tout ce qui existe doit donc mieux être accompagné par la collectivité dans son ensemble et la Commune est aujourd'hui au centre du projet musical en particulier.

Les lois de décentralisation de 1983 mentionnaient globalement le rôle des communes, des départements et des régions, mais ne précisaient pas quelles étaient les attributions et les compétences précises de chacun.

À noter que 1984 est l'année du premier schéma pédagogique.



La loi du 13 août 2004 est donc plutôt un rappel et porte davantage sur la clarification des compétences de chaque collectivité que sur une véritable décentralisation. Dans le même temps, la création d'un diplôme national pour ceux qui envisagent une orientation professionnelle est également une manière de donner un cadre général. Les textes d'application de la loi du 13 août permettent de tenir une équation difficile à équilibrer, entre initiative locale et lisibilité nationale du réseau d'enseignement. Il convient en effet de se mettre d'accord sur les grands principes (missions, formes des cursus, qualifications des enseignants...) et ainsi, notamment favoriser la circulation des usagers, améliorer les compétences, tout en aménageant des espaces de liberté et d'innovation.

L'État ne se considère pas comme dédouané de la situation de l'enseignement initial et l'on ne peut pas lui reprocher non plus de lâcher d'une main pour reprendre de l'autre. Il doit assumer son rôle d'arbitre, de garant d'une cohérence générale, de rééquilibrage, si tant est qu'il soit accepté par tous sur des sujets tels que les compétences des professionnels, l'animation de la réflexion sur la pédagogie, ...

Des solutions et des outils partagés existent, comme ces journées en témoignent et l'État souhaite que les concertations s'amplifient. Nous reviendrons sur le fait que les commissions régionales étaient prévues dans les textes du DNOP et ont été retirées.

À propos du classement :

l'arrêté n'est pas une forme de distribution d'un titre honorifique, mais une affirmation forte derrière le terme « conservatoire » partagé par tous ; la même dénomination est significative d'un partage d'une responsabilité commune qui crée un ancrage territorial. Ce sont également des enjeux de démocratisation culturelle et de complémentarité, de liens avec le ministère de l'Éducation nationale, avec qui les relations se consolident. Le renforcement du lien avec les pratiques en amateur est un chantier partagé important et l'aboutissement d'une formation dispensée par la plupart des établissements.

Il s'agit donc d'avoir une meilleure lisibilité des pratiques, de les susciter dans les secteurs où elles n'existent pas et de les révéler dans leur diversité, de renforcer les liens avec les formes de production artistique, de création et de diffusion (opéras, scènes nationales, centres culturels, les CCN, CDN, ...). Des institutions ont été mises en place pour favoriser les coordinations, je veux parler des associations départementales, régionales, des Missions Voix, et de l'ensemble des centres de ressources.

À propos de l'articulation des partenaires :

la Commission régionale des enseignements artistiques dont la mise en place est recommandée, est un lieu de rencontre et de débat pour l'ensemble des parties concernées : représentants des Conseils régionaux et généraux, des Communes qui, rappelons-le, sont porteuses des projets d'établissements et garants de leur réalisation, les professionnels, les responsables d'établissements, de l'Éducation nationale.

Cette commission est un lieu d'observation, de réflexion, de concertation, de propositions et d'harmonisation du dispositif.

Le Conseil régional possède une commission régionale du PRDF qui peut se décliner en autant de commissions techniques que nécessaire. Ceci est précisé dans un document technique « memento », sorte de guide méthodologique proposé par le ministère pour l'élaboration des CEPI.

Il est nécessaire de dépasser les craintes que peuvent générer ces textes. Les projets de développement doivent s'inscrire avec une exigence de résultat très forte, grâce aux synergies possibles et malgré la réalité de budgets très contraints.

Les chantiers les plus nouveaux sont les plus pénalisés aujourd'hui. Celui du théâtre peut bénéficier du sillon creusé par l'enseignement de la musique et de la danse. Le premier DE et la prochaine session du CA correspondent à un chantier nouveau. Le développement de l'enseignement de l'art dramatique doit trouver des espaces nouveaux dans les budgets.

L'enseignement de la danse peut trouver un nouvel essor grâce à la procédure de reconnaissance des associations qui peuvent ainsi trouver une place légitime dans le réseau des conservatoires classés et en sortant de l'isolement dans lequel elles se trouvent souvent. Une possibilité existe donc à présent pour que les partenaires qui n'étaient pas associés aux établissements puissent entrer dans un dispositif global d'enseignement.

À propos des CEPI :

c'est une spécificité française qui offre la possibilité de travailler sur la notion d'orientation professionnelle et d'enseignement supérieur. Ces deux sujets sont distincts et complémentaires.

Pour la formation des enseignants, nous disposons d'un réseau de CEFEDM et de CFMI sur l'ensemble du territoire et des CNSM qui dispensent les CA. Cela donne un panel important pour l'enseignement supérieur, mais qui reste insuffisant. De nombreux professionnels sont formés en dehors des CNSM et ont néanmoins du travail. Cette formation est assurée en partie par les écoles (CRR, CRD, ...).

Il est donc nécessaire de bien distinguer ce qui relève de la préparation à la formation professionnelle, qui est en enjeu important pour les jeunes qui s'interrogent sur leur avenir, les débouchés possibles. Le CEPI est un enseignement professionnel initial car il s'inscrit à un moment de choix, d'orientation et avant l'entrée en formation professionnelle, sachant qu'il faut se préparer à évoluer dans plusieurs métiers au cours de la vie professionnelle.

Le CEPI marque donc une étape intermédiaire, conclue par un diplôme national. Il permet aux élèves de disposer d'une large information sur les métiers et de tester leurs compétences et leurs motivations. Il propose des dominantes diverses pour mieux s'adapter aux projets des élèves.

Des établissements se sont penchés sur ce sujet depuis longtemps, notamment au travers de la mise en place du DEM. Ils ont mené une réflexion sur les épreuves, les répertoires, les référentiels de compétences, sur les parcours de formation. Tout cette réflexion et cette expérience sont très précieuses pour passer du DEM au DNOP. Le DNOP va ajuster ses formations en fonction de ce qui sera défini pour les futurs nouveaux centres de formation supérieure.

Cette formation et ce diplôme devront bien évidemment préparer aux métiers d'interprète, chefs, compositeur, aux pratiques de la culture musicale, etc... Mais aussi ceux qui souhaitent s'orienter vers des métiers d'enseignants en collège, intervenants en milieu scolaire ou encore les métiers techniques et administratifs.

La mise en place d'un plan régional pour le CEPI doit trouver des modalités qui peuvent également passer par l'interrégion. C'est la globalité du projet d'établissement qui doit être privilégiée dans ce chantier, qui est en cours et où chacun doit pouvoir prendre sa part à partir d'une réflexion partagée.

Sylvie ESCANDE

Chef du bureau des enseignements artistiques à la DMDTS



La traduction financière de la répartition des compétences entre collectivités territoriales : du financement croisé de 1983 au financement concerté

La répartition des compétences

- Les Communes et groupements de communes ont la compétence de l'enseignement initial et de l'éducation artistique ;
- Les Régions organisent et financent le cycle d'enseignement professionnel initial ;
- Les Départements : « fixent dans les schémas départementaux les conditions de leur participation au financement des établissements au titre de l'enseignement musical ». Ceci est à comprendre en relation avec leur compétence en matière d'aménagement du territoire et en cohérence avec les objectifs du schéma départemental.

Un héritage qui explique en partie les difficultés actuelles : malgré la loi de juillet 1983, la charge de l'enseignement spécialisé était restée de la responsabilité des communes. Le financement par les Régions et les Départements est resté en général très faible (respectivement 0,5% et 3,2% du budget de fonctionnement de l'ensemble des CRD et CRR – source DEPS ; comptes administratifs 2003).

Les principes du transfert

- Une somme totale de 28,5 M d'euros pour le transfert en 2008, correspondant au montant de la subvention de fonctionnement allouée par l'État aux CRD et CRR (moyenne 2002-2004) ;
- Un double objectif concomitant :
 - transférer aux Départements pour leurs schémas départementaux pour un aménagement culturel du territoire en matière d'enseignements artistiques ;
 - transférer aux Régions pour le financement du CEPI.

Le coût des CEPI

Il est difficile de calculer précisément le coût des CEPI pour différentes raisons :

- Un coût élève connu à partir de plusieurs études régionales (7 000-7 500 € en musique) ;
- Une inconnue porte sur le nombre d'étudiants avec des éléments qui influent ; nous connaissons le nombre d'entrées en cycles spécialisés, mais on ne sait pas s'il restera équivalent avec le CEPI. L'entrée est plus précoce dans le cycle CEPI. La proportion de salariés qui utilisent le CEPI comme un dispositif de formation continue ; le développement d'une offre d'enseignement supérieur ; la carte des CEPI que mettra en place chaque région, etc. ; d'où la nécessité d'études régionales aussi fines que possible. Des enjeux (amélioration de la qualité de service, aménagement du territoire) peuvent être contradictoires et des éléments de réponses peuvent se trouver dans le décloisonnement des établissements, les partenariats ;

- ↳ Les effets de certains des éléments cités plus haut sont imprévisibles : la mise en place d'un cursus plus large d'enseignement supérieur peut dégonfler les effectifs d'élèves inscrits en cycle spécialisé ; elle peut aussi provoquer un appel d'air ;
- ↳ La préoccupation financière ne doit pas être le seul élément de décision ; elle peut, en effet, conduire à concentrer les CEPI dans les métropoles régionales, ce qui est contradictoire avec l'esprit du cycle.

Ce coût est actuellement supporté pour l'essentiel par les communes : La part qu'il représente dans le budget des établissements d'enseignement spécialisés (de 11% à 26% pour les cycles spécialisés de Rhône-Alpes) excède la subvention de l'État.

Cela signifie une possibilité de montée en puissance progressive, dans le cadre d'une concertation avec les communes concernées, sans rupture radicale entre l'État et les collectivités.

Éléments de conclusion

La situation a changé depuis 2004. Après la publication de la loi, le fondement même – la clarification de la répartition des compétences entre collectivités territoriales – était contesté, le CEPI était présenté comme ne relevant pas de la compétence des régions. Les différentes collectivités territoriales se regardaient avec suspicion.

Le principe de la construction partagée d'une politique publique de l'enseignement artistique est maintenant admis.

Désormais, la discussion s'est déplacée sur le financement de cette politique qui inclut formation, métier et emploi, ainsi que de l'ensemble des professionnels qui contribuent à la formation de ces enseignements.

Il convient de procéder à des chiffrages plus précis et minutieux. Par ailleurs, la commission consultative sur l'évaluation des charges peut être consultée, elle peut recourir à des missions d'expertise.

Points de vue

Vincent LALANNE

Vice-président de Culture et Départements



Culture et Départements est une association de professionnels qui réunit des directeurs des affaires culturelles des Départements et des directeurs d'associations ou d'offices départementaux. Elle a été créée en 1991 sur la base d'une réflexion collective sur les politiques culturelles territoriales et organise depuis quinze ans des séminaires et des colloques qui réunissent professionnels, élus, artistes... Autour de ces questions, elle vient d'organiser en 2006 un colloque à Périgueux sur Art contemporain et Départements. Elle dispose d'un site Internet www.culturedepartement.org. Son président est François Deschamps, directeur des affaires culturelles de la Haute-Savoie.

À la veille de la mise en place des schémas départementaux d'enseignements artistiques institués par la loi du 13 août 2004, et alors que les plans régionaux de développement des formations professionnelles sont aussi en train de se mettre en place, qu'en est-il de la coordination entre ces collectivités, entre elles et les établissements concernés dans la logique d'aménagement culturel du territoire qui préside à cette loi ? Le point de vue qui sera présenté reprendra les termes de loi, et l'histoire des politiques culturelles des départements pour en tirer quelques enseignements : d'abord sur la méthode, puis sur les enjeux qui font de cette loi dite de décentralisation une clarification des rôles de chacun, et enfin sur le rôle du Département comme nouvel intercesseur en matière d'enseignement artistique dans un contexte peu favorable aux politiques culturelles.

Rappel sur ce qu'est un département et une politique culturelle départementale

Un Département

Un Département c'est une collectivité territoriale : le Conseil général, et aussi un territoire de l'action de l'État : la préfecture (comme la Région).

Depuis 1982, le Conseil général règle par ses délibérations les affaires du Département (premières lois de décentralisation).

Les deux grands principes historiques qui cadrent l'action territoriale des Départements comme de toute collectivité depuis plus de deux siècles sont :

- l'égalité des citoyens devant la loi ;
- la solidarité entre les territoires qui le composent.

Le Conseil général est construit politiquement sur le canton qui est le territoire du conseiller général et qui confère à cet élu une relation particulière avec ce territoire : un élu = un canton. Or la composition du territoire infra-départemental bouge avec le développement depuis 1999 de la structuration intercommunale.

Une alternative se présente aujourd'hui aux Départements :

↳ D'un côté la remise en question de l'existence même des départements qui revient depuis 20 ans et surtout ces dernières années et ceci à plusieurs titres :

- le nombre et le découpage ancestral (comme les communes) ;
- la dualité administration décentralisée – administration de l'État ;
- le fort développement des Régions dans un contexte européen ;

- l'évolution de l'intercommunalité au détriment du découpage cantonal qui est le territoire électoral du conseiller général et qui peut paraître aujourd'hui obsolète ;
- le mode d'élection des Conseillers généraux par moitié tous les 3 ans et qui peut ne pas permettre un travail sur le long terme.

↳ De l'autre côté, une nouvelle vitalité des Départements dans une logique plus gestionnaire que politique.

Les Départements vivent, comme le dit Daniel Behar, une nouvelle vitalité non pas au titre de la structuration territoriale (c'est le rôle de l'État, des Régions et des intercommunalités) mais dans le fait « qu'ils dessinent des périmètres de déploiement de l'action publique au service de la gestion des territoires ». Ainsi, ils organisent l'animation, le paysage, la relation entre les territoires et les acteurs de ces territoires qui les composent avec des projets de territoire, des contractualisations diverses, et de schémas par exemple...

Une politique culturelle départementale

Je vais ici non pas faire une histoire et une analyse des politiques culturelles des Départements mais prendre l'exemple de la précédente loi de décentralisation qui concernait la lecture publique et en tirer quelques enseignements intéressants pour notre propos :

↳ Les plus :

- le modèle de l'équipement bibliothèque publique s'est imposé ;
- l'architecture des réseaux s'est développée : bibliothèque départementale publique ;
- le partage des tâches s'est opéré : État, Région, Département, Commune ;
- les collections se sont diversifiées et développées sur de nouveaux supports (CD, DVD, CD ROM, Internet) ;
- l'aide à l'équipement, à l'emploi, à l'informatisation, à la formation s'est construite ;
- les missions des bibliothèques touchent le tout public et les publics spécifiques (éloignés ou empêchés).

↳ Les moins :

- l'existence concurrentielle et mal agencée entre les réseaux ruraux et urbains de lecture publique et la grande disparité entre les établissements ;
- le nombre d'habitants desservis d'un département à l'autre est très différent ;
- les moyens des bibliothèques départementales publiques vont de 1 à 4 selon les Départements ;
- la question des territoires pertinents de développement de la lecture publique reste posée entre les territoires de vie (proximité) et les territoires institutionnels ;
- la lecture publique est isolée vis-à-vis des autres champs culturels : spectacle vivant, enseignements artistiques, patrimoines...

Vis-à-vis des autres collectivités, les Départements sont placés en termes de dépenses après les Communes, l'État et avant les Régions. Ils ne peuvent donc jouer que sur leurs modes d'actions plutôt que sur leurs moyens. C'est l'effet levier, tant recherché par nos élus et par nos administrations. Cet effet levier, le département le recherche dans trois modes d'action à son service et au service de la gestion culturelle du territoire :

- opérateur : il agit pour lui-même, pour son image ;
- accompagnateur ou coopérateur : il subventionne, conventionne, missionne ;
- intercesseur : il organise ses modes d'actions avec différents outils : plans, chartes, schémas.

Les schémas départementaux d'enseignement artistique

Point de vue : je me situe à deux endroits d'observation de la mise en place des schémas. La direction d'une association para-administrative qui ne s'occupe pas directement de cette question (en Essonne l'Adiam91 en a la charge, vous entendrez son directeur Thierry Blouët cet après-midi témoigner) ; et la vice-présidence d'une association nationale qui traite de cette question parmi d'autres questions qui touchent aux politiques culturelles des Départements. Je n'ai donc pas un point de vue d'acteur immergé dans les questions de l'enseignement artistique mais une position distante, en recul qui me permet de considérer cette question.

Je ne vais pas vous faire non plus un état des lieux de la situation, il a été fait par Yvan Sytnick, je n'en ai pas pris encore connaissance. Mon point de vue se portera donc comme la demande m'en a été faite sur la loi :

Le schéma, je trouve que la définition du Petit Robert qui s'applique le mieux à notre question est celle-ci : « représentation figurée, souvent symbolique, de réalités non perceptibles et de relations ». Elle cadre aussi bien le contenu que le contexte des schémas départementaux.

Le contexte des schémas départementaux

Il est double : le relatif échec de l'éducation artistique dans l'éducation nationale et le développement des écoles de musique, de danse et de théâtre ces vingt dernières années.

Pas d'objectif, de programme, de contenu, de pédagogie, d'horaires conséquents par discipline, d'enseignants suffisamment nombreux et qualifiés, de locaux spécifiques et adaptés, d'évaluation de ce qui aurait dû constituer une politique globale de la maternelle au lycée sur l'ensemble du territoire. À la place, nous avons eu des incohérences dans les politiques menées ces vingt dernières années qui font dire au Conseil économique et social en février 2004 : « *aujourd'hui, relégués à une place subalterne, les enseignements artistiques sont devenus une source d'inégalité et de discrimination culturelle parmi la population scolaire.* »

(L'enseignement des disciplines artistiques et de l'éducation artistique à l'école.

Jean Marcel BICHAT, février 2004).

Et pourtant, et en conséquence, la demande des parents n'a cessé de croître. On compte aujourd'hui 2 500 établissements d'enseignement artistique en France dont 400 sont classés par l'État qui n'en subventionne que 143 (ENMD et CRR), implantés dans les villes les plus importantes. Dans les villes de moindre importance, le réseau associatif et les municipalités se sont substitué à l'Éducation nationale pour créer des cours et des écoles qui ont réintroduit ces pratiques dans ces mêmes écoles. Les Communes, maintenant les regroupements intercommunaux et les Départements, mais pas tous, les ont financés. Ainsi certains départements, et en particulier ceux qui avaient une ADDM dynamique ont su parfois rendre cohérente cette offre d'enseignement artistique en créant depuis la fin des années 90 des plans départementaux, ce fut le cas pour une quinzaine d'entre eux.

Le contenu

Pour les Départements, cette loi de décentralisation n'est pas un véritable transfert de compétence (l'État ne finance pas tous les établissements, loin de là) mais c'est une nouvelle répartition des responsabilités entre les différents niveaux d'administration.

⇒ Les Départements sont chargés de structurer les conditions de ces enseignements avec trois objectifs précis de :

- démocratiser l'accès à l'offre d'enseignement : proximité et publics par des mesures de mutualisation, d'harmonisation des coûts pour les usagers, l'établissement de liens avec

l'Education nationale (les Collèges) ;

- développer la qualité de l'offre d'enseignement et de son contenu artistique et pédagogique : par des mesures sur les projets d'établissements et sur la qualification des équipes, c'est cet objectif qu'il doit partager avec la Région ;
- développement de la diversité de l'offre : par des mesures de mise en réseau des établissements, de circulation des enseignants et des élèves.

↳ Les deux grands objectifs opérationnels sont :

- la mise en réseau : car elle permet d'organiser et de coordonner une concertation permanente entre plusieurs établissements sur des projets communs, sur la gestion des postes vacants, sur des plans de formation conjoints pour les enseignants. Là aussi, il y a à partager cet objectif au niveau régional. Cette mise en réseau peut d'une part créer des économies d'échelle mais aussi et surtout créer un dynamisme pédagogique et culturel des établissements et donc du schéma ;
- l'intercommunalité : les écoles de musique des villes moyennes sont, avant les bibliothèques, les équipements culturels « structurant » les plus transférés aux intercommunalités. Cette nouvelle donne territoriale, qui n'est pas le fait des Départements, peut néanmoins leur permettre d'atteindre plus facilement les objectifs ci-dessus en évitant une atomisation des enseignements artistiques.

Pour autant, le Département doit adapter sa politique de développement aux réalités locales et régionales et aux identités des écoles, voire reconnaître des spécificités locales qui peuvent devenir les centres ressources dans leur domaine à l'échelle départementale, voir régionale.

Les enjeux de ces schémas pour les Départements :

- aménagement culturel du territoire : il ne pourra le faire que dans la mise en réseau des équipements et en jouant la carte intercommunale ;
- mise en cohérence des équipements : il ne pourra l'établir que dans une concertation pédagogique territoriale qui prendra le temps de la sortie des conservatismes de tous poils ;
- équité dans la gestion des transferts financiers de l'État : trouvera-t-il dans ces transferts les mêmes problèmes qu'il a dans les autres transferts de la loi de décentralisation (en Essonne le Conseil général a comme slogan : « décentralisation : le compte n'y est pas ») ;
- chef de file : cette compétence fonctionnelle demande un travail de concertation pour que les collectivités locales collaborent, et la recherche des consensus nécessaires à l'opérationnalité du schéma, c'est à dire la recherche de solidarités qui opposent une nouvelle logique de développement territorial à la juxtaposition des politiques des partenaires habituels. C'est donc une loi très politique.

↳ Les contraintes qu'ils vont rencontrer :

- l'engagement incertain des différents types de collectivité à collaborer et à s'investir ;
- le contexte budgétaire des collectivités territoriales et en particulier des Départements au regard des autres transferts ;
- la grande sensibilité du dossier au niveau local ;
- le « ça coûte cher pour pas grand monde » ;
- la question du champ du service public de la culture en la matière, jusqu'où va-t-on ? La place de l'éducation populaire ?
- la question territoriale : quel territoire considérer pour partager, diagnostiquer, structurer ? L'intercommunalité (avec toute la méfiance de certains sur son développement culturel), le canton, le bassin de vie, un territoire d'une certaine taille démographique...

Un schéma départemental doit être ainsi incitatif et non contraignant, partagé dans une logique de proximité, de qualité d'enseignement, et de diversité. Il doit inscrire l'enseignement artistique non comme un but mais comme partie intégrante du projet culturel qu'il défend sur son territoire.

Pour conclure, je reprends les mots de conclusion d'un édito de François Deschamps :
« *Bon il faut y aller, il est même un peu tard. On est aux débuts. Rendez-vous dans 10 ans* ».

Sophie KIPFER

Présidente de Conservatoires de France



En premier lieu, Conservatoires de France tient à remercier la Plate-forme interrégionale de lui accorder dix minutes pour évoquer les enjeux de la loi du 13 août 2004 dans le domaine des enseignements artistiques ! En tant que représentante d'une association professionnelle de directeurs, c'est sous l'angle des établissements d'enseignement artistique (désormais renommés « conservatoires ») que j'aborderai le sujet. Mais plutôt que d'entrer directement dans la question des enjeux, j'aimerais profiter du caractère composite de l'auditoire pour aborder certains points qu'il me semble important d'avoir à l'esprit quand on parle des « conservatoires ». En quelque sorte, je vais commencer par brosser une « toile de fond », en y appliquant quatre « sous-couches » :

Rôle

Il est évident que les « conservatoires » ont un rôle à jouer vis-à-vis des élèves (bien que ce rôle ne soit pas toujours lui-même « évident » !). Je rappelle que la mission commune à tous les « conservatoires » (celle qui concerne le plus grand nombre d'élèves) est la formation des amateurs. A priori, la formation des futurs professionnels ne concerne que certains établissements. Mais on est dans un domaine où le rêve est important et flirte souvent avec le fantasme : rêves/fantasmes d'élèves, fantasmes d'enseignants, fantasmes de directeurs, peut-être même fantasmes d'élus. Or il est difficile d'établir le moment précis où s'opère chez l'élève le saut (ou au contraire le passage progressif) vers le désir « d'aventure professionnelle ».

Du fait de leur mission d'action culturelle, les établissements ont aussi un rôle à jouer vis-à-vis de la collectivité. C'est une dimension à prendre en compte, bien qu'elle ne soit pas toujours perçue : on ne forme pas seulement les élèves à être musiciens, danseurs ou comédiens, mais aussi à être citoyens, au sens de « personnes qui jouent un rôle dans la cité ».

Bien que de plus en plus d'écoles aient maintenant parfaitement intégré cette mission d'action culturelle, elle est encore minimisée par d'autres, pour des raisons ou sous des prétextes divers : on n'a pas les moyens (financiers), les enseignants ne sont pas là pour ça, etc. Yvon Rivoal et Guy Dumélie reviendront sans doute plus tard dans la journée sur les effets de ces missions sur le métier d'enseignant.

Image

Il n'y a rien de nouveau à rappeler l'effet modélisateur du Conservatoire de Paris (créé sous la Révolution) sur le fonctionnement des conservatoires, pendant longtemps, et sans doute encore aujourd'hui dans bien des endroits. Malgré des changements considérables dans beaucoup d'établissements, un « conservatoire » reste lié dans la représentation collective à un lieu « réservé », où la notion de « don » (notion tout à fait inégalitaire) serait une sorte de « valeur suprême ». Il y aurait évidemment à analyser cette façon dont l'image persiste malgré les changements, mais ce n'est pas le propos ici.

Ce qu'il faut en revanche garder présent à l'esprit, c'est que cette représentation est aussi celle de beaucoup d'élus, et qu'elle pèse nécessairement dans les décisions qu'ils ont à prendre en matière culturelle.

Tutelles

Jusqu'à présent, nos établissements étaient soumis à deux tutelles : celle des collectivités gestionnaires, qui leur confient la mise en œuvre d'une politique culturelle locale ; celle de l'État (ministère de la Culture, ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire), qui fixe des « règles communes » et veille à leur application.

Les rapports que nous entretenons avec ces tutelles sont généralement de deux types : selon les cas, on est dans un rapport de « personne à personne » (rapport du chef de service avec un élu) ou dans un rapport qui se fait par le biais d'associations professionnelles. On sait bien que ce sont des formes de dialogue qui fonctionnent différemment, et chacune avec plus ou moins de transparence. L'arrivée de nouveaux partenaires régionaux et départementaux et la nécessité de travailler en réseau introduisent un changement, donc des inquiétudes. Marie-Madeleine Krynen a d'ailleurs évoqué tout à l'heure l'importance de la création, à l'échelon régional, de lieux de dialogue rassemblant tous les partenaires.

Contexte

Cette Loi du 13 août 2004 (loi « d'opportunité », rappelait René Rizzardo), intervient dans un « contexte en mouvement » sur lequel je n'insisterai pas, puisqu'il a déjà été largement évoqué ce matin. Elle est accompagnée, pour les enseignements artistiques, de plusieurs chantiers : nouveaux critères de classement des établissements, structuration de l'enseignement supérieur, nouvelles orientations pédagogiques.

Je soulignerai seulement que la concomitance, liée sans doute à l'urgence, « provoque » et « mobilise » : un rassemblement comme celui d'aujourd'hui en est la preuve.

Pour résumer, la mise en œuvre de la loi doit prendre en compte non seulement les contenus des nouveaux textes, mais aussi la diversité des établissements (en terme de « valeurs » tout autant qu'en terme de classement), l'imaginaire collectif fort lié aux « conservatoires », les missions élargies de ces derniers (appelant à de nouveaux métiers), et enfin les habitudes de rapports des professionnels avec leurs tutelles.

Si on reprend la métaphore du tableau, dont on a désormais la toile de fond, les questions qui se posent sont maintenant : qu'est-ce qu'on va peindre ? Qui va peindre ? Et enfin... qui va payer ?

Enjeux financiers

Alors que la loi introduit de nouvelles compétences, de nouvelles responsabilités, donc des réflexions à mener sur des contenus, ce sont bien souvent les questions financières qui ont été posées en premier. Avec deux questions principales : « qu'est-ce que ça va coûter ? » (aux Régions, aux Départements, aux Villes), et « est-ce que je vais avoir autant qu'avant ? ».

Sur ce plan, les premiers calculs effectués montrent que les transferts des financements de l'Etat vont avoir des conséquences différentes d'un établissement à l'autre : dans certains cas, ils ne suffiront pas à financer le CEPI et la Région devra abonder, dans d'autres la Région sera sans doute conduite à envisager de nouvelles répartitions. René Rizzardo l'a rappelé ce matin : dans les cas de transferts de compétences, l'expérience a montré que les collectivités ont toujours été au-delà du minimum qui leur était imposé.

L'expérience montre aussi qu'il ne faut pas compter sur la « mise en réseau » pour générer des économies...

« Qu'est-ce qu'on va peindre ? », et « qui va peindre ? »

À ce stade, la question est encore très ouverte... À l'évidence, il y a certains consensus :

↳ Sur la nécessité de lisibilité : lisibilité des rôles de chacun, lisibilité des parcours pour les élèves, lisibilité des formations proposées et des diplômes sur lesquels elles débouchent ;

↳ Sur l'efficacité de ces formations ;

↳ Consensus aussi (mais est-ce si sûr ?) sur l'importance de l'accès aux pratiques culturelles pour le plus grand nombre.

Il faut bien percevoir qu'on est dans la réalisation d'une œuvre collective (on le voit d'ailleurs au nombre d'organismes qui sont représentés à ces journées), dont la réussite dépend de la capacité des différents partenaires à œuvrer sur des bases communes, à s'entendre sur des objectifs partagés et des mises en œuvre collectives. Comme l'a encore souligné René Rizzardo, on est face à une opportunité de repenser l'enseignement artistique dans sa globalité, et d'en transformer le paysage en prenant en compte le caractère original (au sens de « spécifique ») de chaque région ou territoire.

Et c'est sans doute dans la capacité des acteurs de terrain à convaincre les nouveaux partenaires (Régions et Départements) que « le jeu en vaut la chandelle », que ce situe l'enjeu le plus décisif : parce que si on paye en général de bonne grâce ce dont on a envie et souvent avec résignation ce dont on a besoin, c'est toujours de mauvais gré qu'on paye ce à quoi on est simplement contraint.



C'est une grande satisfaction de participer à vos travaux, même si les parents d'élèves ne sont pas forcément en possession de toutes les informations, de toutes les interprétations et de toutes les analyses dans ce domaine. Les concertations ont souvent lieu sans le concours des représentants des parents d'élèves, des usagers, qui se sentent parfois tenus à l'écart.

Nous voyons de façon très positive la participation des Régions dans le développement des enseignements artistiques et le rattachement du 3^{ème} cycle au Plan régional de développement de la formation. C'est un indicateur rassurant pour les parents qui n'ont pas forcément de repères clairs sur les parcours d'enseignement.

La délivrance d'un diplôme national, point qui nous semble aussi très important, pose cependant question : il ne sera plus possible à un élève de présenter successivement ce diplôme dans plusieurs établissements, comme c'est le cas actuellement, afin d'acquérir un niveau suffisant pour lui permettre de présenter, avec quelques chances de succès, le concours d'entrée dans les établissements supérieurs (CNSMD par exemple). Comme pour le Bac, nous avons conscience que le diplôme obtenu n'a pas la même valeur selon l'établissement où il est préparé. Peut-on alors parler d'égalité des chances pour tous les élèves à l'entrée dans l'enseignement supérieur ?

De même des disparités très fortes existent d'une région à l'autre en termes d'élèves concernés, de disciplines enseignées, ... Mais aussi à l'intérieur d'une même région ; l'élève aura-t-il donc véritablement la possibilité de choisir de préparer tel DNOP plutôt que tel autre en fonction de son lieu de résidence ?

Nous aimerions être sûrs que les DNOP permettront un égal accès à l'enseignement supérieur sur l'ensemble du territoire.

Une autre crainte est la quantité de travail nécessaire qui sera demandée à l'élève pour préparer le DNOP, alors qu'il a déjà une charge de travail importante au lycée et risque d'avoir des contraintes supplémentaires pour préparer ce diplôme. La question se pose aussi de la place du DNOP par rapport au diplôme du Bac et de l'articulation entre le DNOP, le Bac et l'entrée dans l'enseignement supérieur qui doit être absolument clarifiée, ainsi que les parcours dans l'enseignement supérieur : quelles formations pour quels métiers ?

Nous avons besoin de repères pour nous rassurer et conseiller nos enfants face à un choix d'orientation qui est toujours délicat à prendre, à un moment particulier de leur vie. Et nous souhaiterions que les usagers ne soient pas oubliés dans les consultations.

Evolution des métiers

En quoi la prise en compte de la diversité des pratiques, des publics, des esthétiques nécessite-t-elle une évolution des métiers et des professionnels qui les exercent ? Comment faire évoluer la formation des artistes et des encadrants pour mieux répondre à une demande sociale en constante évolution, ainsi qu'aux réalités économiques du spectacle vivant ?

Intervention

Jean-Marc LEVERATTO

Sociologue, directeur du Laboratoire de recherche ERASE (Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales - Université de Metz)



De la profession artistique à l'expertise culturelle

Cet exposé s'ancre dans mon expérience personnelle de créateur et d'animateur d'un DESS, devenu aujourd'hui un Master professionnel préparant aux nouveaux métiers de la culture. La réflexion sociologique que je propose constitue donc une manière de tirer les leçons d'une expérience d'enseignant-chercheur impliqué dans un dispositif de formation innovant dans le cadre universitaire. Son objectif est de préciser les enjeux et le sens de cette formation aux nouveaux métiers de la culture.

Je m'appuierai, pour ce faire, comme mon titre l'indique, sur la sociologie des professions. Elle me permettra d'analyser le processus de modernisation de l'enseignement universitaire qui s'accomplit actuellement et qui vise à faciliter l'insertion locale des étudiants de lettres et sciences humaines par une meilleure adaptation de cet enseignement à la configuration du marché de l'emploi local, par la mise en place de nouvelles qualifications universitaires. L'explicitation de ce qui différencie la profession et l'expertise me permettra de préciser, quant à elle, la notion d'expertise culturelle et la manière dont elle justifie la création et la stabilisation de nouveaux emplois culturels en région. L'importance accordée aujourd'hui aux instruments de mesure de la qualité de l'action culturelle légitime en effet l'équipement professionnel de fonctions de médiation – dont l'exercice requiert une compétence cognitive et un sens pratique – fonctions auparavant incorporées et non monétarisés, mais dont on reconnaît aujourd'hui l'intérêt économique, c'est-à-dire tout à la fois la valeur marchande, l'efficacité culturelle et l'utilité sociale. J'ai choisi d'adopter, pour rendre mon propos plus compréhensible, un point de vue anthropologique. Il repose sur l'obligation, pour l'observateur, de faire partie de l'observation, selon l'expression célèbre de Lévi-Strauss. En d'autres termes, il s'agit pour le sociologue d'être attentif aux limites scientifiques inhérentes aux outils qu'il utilise du fait du contexte national pour lequel ils ont été conçus. Ceci nous permettra de reconnaître la manière dont les modèles d'analyse privilégiés par la sociologie française de la culture ne facilitent pas l'observation et gênent la compréhension du phénomène du développement de la médiation artistique en région.

La sociologie française de la culture

Les effets épistémologiques conjoints de l'échelle d'observation, du centralisme culturel et de la sectorisation de la gestion étatique de la culture sont aujourd'hui bien identifiés par les chercheurs français. La politique des grands nombres (Desrozières, 1993) s'est traduite, en France, dans le domaine de la culture par la mise en place d'un dispositif étatique d'observation statistique des pratiques culturelles des Français. L'existence de ce dispositif constitue un avantage, par rapport aux autres pays européens, pour les chercheurs : il nous fournit régulièrement une photographie de la consommation culturelle des Français, une vision exhaustive et systématique qui nous donne la possibilité de comparer des niveaux et des types de consommation culturelle. Il enferme un désavantage : ce dispositif sert avant tout à dégager une structure sociale de la consommation et appréhende les objets culturels comme des indicateurs d'affiliation de l'individu à un groupe socioprofessionnel. Son exploitation revient, en ce sens, plus à faire le portrait de groupes sociaux qu'à rendre compte de la consommation culturelle en tant que telle, c'est-à-dire comme une conduite individuelle.

Il est notable que la comparaison qu'autorise le dispositif sur 30 années oblige à reconnaître selon les propos mêmes de son responsable actuel, Olivier Donnat, le processus d'individualisation des pratiques culturelles. C'est dire que l'identification d'un type de goût, à travers l'examen de ma consommation culturelle, ne suffit plus à m'identifier socialement avec assurance. C'est ce dont prend – partiellement – acte l'enquête de Bernard Lahire sur *La Culture des individus*¹ et ce qui justifie le retour actuel des chercheurs à la question des publics et à l'analyse de la réception. Cette remise en cause de la sociologie de la légitimité culturelle au nom de l'omnivorisisme (Peterson, 2004)² ou de l'éclectisme culturel (Donnat, Lahire) ne permettra pas, cependant, de rendre compte des préoccupations du consommateur culturel, tant qu'elle n'appréhendera la consommation qu'à travers l'instrument de mesure constitué par la profession artistique. L'adoption par les sociologues du point de vue des professions artistiques est, en effet, une limite de la sociologie française de la culture rarement relevée par les chercheurs. Cette limite explique cependant la difficulté de la recherche sociologique française à prendre la mesure de l'échange culturel local, dans sa double dimension de commerce régulier et de conversation quotidienne.

La prégnance de ce point de vue des professions est rendu visible tant par l'évolution des appellations – beaucoup préfèrent appeler aujourd'hui « sociologie de l'art » ce qu'on appelait hier encore sociologie de la culture – que par l'évolution des publications spécialisées. Dans les années 60, le modèle de l'analyse sociologique de la culture est donné par l'enquête de Bourdieu et de Darbel sur *L'amour de l'art. Les musées européens et leurs publics*³. À partir des années 80, il devient le modèle élaboré par l'enquête dirigée par Raymonde Moulin, *Les artistes. Essai de morphologie sociale*⁴. On est passé en effet de l'étude des publics des institutions à l'étude des artistes, du champ de la consommation, comme aurait dit Bourdieu, à celui de la production. Or, regarder la consommation culturelle du point de vue du consommateur ou du point de vue de l'artiste n'est pas équivalent (Leveratto, 2006)⁵. Dans le contexte de l'État culturel centralisé et bureaucratisé (au sens de Max Weber), cette vision conduit les sociologues à privilégier l'histoire de l'art sur la géographie culturelle, la reconnaissance professionnelle sur le jugement du public, l'analyse des obstacles à la création artistique sur l'observation de la transmission de la culture artistique. C'est en ce sens que l'on peut dire que la sociologie de l'art française privilégie le point de vue des professions artistiques et qu'elle a contribué au développement d'une rhétorique artistique qui gêne, en France, l'observation des professions autres que les professions artistiques.

¹ Bernard Lahire, *La culture des individus*, Paris, La découverte, 2004.

² Richard A. Peterson, « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits, perspectives », *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n°1, printemps 2004, p. 154-164, relève l'émergence d'« un capital culturel qui apparaît de plus en plus comme une aptitude à apprécier l'esthétisme différent d'une vaste gamme de formes culturelles variées, qui englobent non seulement les arts mais aussi tout un éventail d'expressions populaires ou folkloriques ». Signalons l'excellente synthèse proposée par Fabien Granjon et Arnelle Bergé, « De quelques considérations sur la notion d'éclectisme culturel » Article inédit disponible sur le Web.

Mis en ligne le 29 mars 2006.

³ Pierre Bourdieu et Alain Darbel, *L'amour de l'art*, Paris, Minuit, 1969.

⁴ Raymonde Moulin, Jean-Claude Passeron, Dominique Pasquier D., Frédéric Porto-Vasquez, *Les artistes, essai de morphologie sociale*, Paris, La Documentation Française, 1985.

⁵ Jean-Marc Leveratto, *Introduction à l'anthropologie du spectacle*, Paris, La dispute, 2006.

La sociologie des professions

La sociologie des professions – dont s’inspire la sociologie française des professions artistiques – est une approche sociologique de l’emploi encore peu développée en France⁶. Elle est typique de la culture politique américaine qui lui a donné naissance. Elle appréhende en effet la profession comme instrument de gestion démocratique de la société, comme moyen d’établir la justice et, en ce sens, comme une alternative à l’organisation syndicale et à la lutte des classes.

La notion de profession, en Amérique, est réservée aux activités qui nécessitent des études supérieures. Le modèle de la profession est en ce sens donné par la profession médicale, les études supérieures nécessaires pour accéder à un emploi de médecin étant les plus longues de toutes les études universitaires, et incluant une certification pratique de la capacité à exercer cet emploi dans l’intérêt du bien public. À noter que les anglo-saxons appellent expertise la compétence pratique acquise par le médecin dans une spécialité, compétence qui lui permet de traiter les cas inédits qu’il rencontre⁷.

La sociologie des professions peut se réduire à une simple sociographie, c’est-à-dire à la description sociologique de la morphologie d’un groupe professionnel, son âge, son genre, son recrutement, sa hiérarchie interne, son organisation nationale.

Elle peut, au contraire, s’intéresser à la manière dont une occupation devient une profession reconnue, le processus de codification technique et éthique qui transforme le statut d’une activité qui, par exemple, devient une occupation salariée, alors qu’elle était jusqu’alors purement bénévole, où un emploi qui exige la possession d’un diplôme, alors qu’il était auparavant accessible à tous. Cette notion de professionnalisation, élaborée à l’Université de Chicago par Everett Hughes⁸ et ses élèves au lendemain de la seconde guerre mondiale permet de comprendre comment se constitue un nouveau segment d’un marché du travail dont l’accès est contrôlé par les professionnels en exercice, une occupation bien identifiée par le public qui accepte sa monopolisation par des professionnels du fait de l’utilité publique qu’il reconnaît à leur expertise. Cette monopolisation n’est acceptable, dans une société démocratique, et ne peut être accordée par l’État, que s’il elle est rationnellement justifiée. Ceci suppose un travail de conviction de l’opinion publique, le développement de ce que Catherine Paradoise appelle une rhétorique professionnelle (du besoin, de la science, du monopole)⁹.

Si on l’applique immédiatement à la société française et au marché de l’emploi culturel, on a un bon exemple de professionnalisation artistique : celle du metteur en scène du Théâtre Public, qui constitue une figure hybride, celle d’un professionnel nommé par l’État, d’un entrepreneur fonctionnaire. La réussite du processus de professionnalisation repose sur l’utilité que ces metteurs en scène ont fait reconnaître, de leur expertise artistique pour la réussite d’une politique de décentralisation dramatique, l’importance de leur rôle de médiateur entre le patrimoine théâtral de la nation et les citoyens auxquels il faut inculquer le goût du théâtre pour pouvoir préserver ce patrimoine.

Cet exemple est particulièrement adapté pour traiter de notre sujet, car il illustre bien la dynamique économique et politique inhérente à la professionnalisation d’une occupation artistique et la manière dont elle se traduit par la recomposition de savoir-faire traditionnellement liés à cette occupation.

➤ La professionnalisation fait surgir des occupations techniques et des activités relationnelles (l’infirmier qui manipule les corps/l’infirmière qui prend soin du malade) justifiées par la nécessité d’assurer l’efficacité du geste du professionnel sur le public, en prenant en charge toutes les activités qui assurent les conditions de possibilité de l’action et la satisfaction de l’usager. Cette conséquence de la professionnalisation est bien connue et analysée.

⁶ Cf. Claude Dubar et Pierre Tripiier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

⁷ Cf. Eliot Freidson, *La profession médicale*, Paris, Payot, 1984.

⁸ Cf. Everett Hughes, *Le regard sociologique*, Paris, EHESS, 1996.

⁹ Catherine Paradoise, « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du Travail* (1) 1985.

➤ Plus important pour notre propos est le mouvement de déprofessionnalisation qui est inhérent à la stabilisation d'une profession (Trepos, 1996)¹⁰. Ce mouvement s'explique de deux façons :

- pour assurer l'efficacité de son geste sur le public, en effet, le professionnel a intérêt à lui communiquer le savoir qui renforce cette efficacité et démontre son utilité collective. Cette distribution de la compétence favorise la revendication par l'utilisateur de sa compétence et son autonomisation de la tutelle du professionnel (l'automédication dans le cas de la médecine) ;
- la rationalisation technique du geste du professionnel provoque la réaction d'utilisateurs qui peuvent aller jusqu'à s'organiser pour limiter les prérogatives du professionnel, exercer un contrôle collectif voire se constituer en un groupe proposant un service alternatif à celui du professionnel.

➤ Le troisième élément, enfin, est celui de la constitution d'un débat public permanent à la fois porté par la profession et suscité par la profession. C'est ce phénomène qui justifie le développement de l'expertise du service rendu par le professionnel, et la généralisation de cette expertise en tant que moyen de contrôler et de justifier l'action professionnelle. Il impose de faire la distinction entre profession et expertise, entre exercice professionnel d'une activité et situation d'expertise. L'expertise ne désigne pas alors l'activité normale du professionnel, mais celle d'un tiers qui permet d'évaluer, de confirmer et de renforcer la justesse de l'action de ce professionnel.

Cette réflexion nous permet de déboucher sur une triple définition de l'expertise culturelle :

- elle désigne une position. L'expertise n'est pas une profession mais une position attribuée à un individu ou à un groupe auquel on recourt lorsque la situation fait problème (cet individu ou ce groupe peuvent être des professionnels en exercice, mais ils sont alors mobilisés à titre exceptionnel, en raison de leur expérience reconnue, pour trancher un problème ou imaginer des solutions). Un usager peut être donc considéré comme un expert, dès lors qu'il est mobilisé au titre de l'expérience confirmée qu'il a de la situation ;
- elle définit une situation « problématique », au sens d'un problème qui requiert le diagnostic d'une personne capable de l'analyser et d'aider à sa résolution ;
- elle consiste dans une position d'intermédiaire entre le professionnel et les usagers.

➤ Si l'on applique notre modèle de compréhension à l'économie publique de la culture, on peut comprendre comment la reconnaissance de limites de la profession artistique comme instrument de gestion de l'action culturelle des pouvoirs publics a favorisé le recours à l'expertise culturelle. Ce recours a pu, et peut être, interprété de différentes façons (Leveratto, 2000)¹¹:

- une conséquence logique de la décentralisation et de l'effort de rapprochement des attentes du public ;
- une contrainte de rationalisation du fonctionnement des entreprises culturelles publiques dans un contexte de stagnation des subventions ;
- un repentir, une réorientation nécessaire d'une politique culturelle ayant sacrifié la démocratisation culturelle au soutien à la création artistique (Urfalino, 1997)¹².

Dans tous les cas, le changement d'échelle d'observation, le fait de se situer dans le cadre régional, et la prise en compte du point de vue de l'utilisateur conduisent à reconnaître l'obligation de contextualiser l'action culturelle publique et de déprofessionnaliser partiellement ses orientations si l'on veut assurer son efficacité et sa légitimité.

¹⁰ Jean-Yves Trepos, *La sociologie de l'expertise*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

¹¹ Jean-Marc Leveratto, *La mesure de l'art. Sociologie de la qualité artistique*, Paris, La dispute, 2000.

¹² Philippe Urfalino, « *Quelles missions pour le ministère de la Culture ?* », *Esprit*, n°228, 1997, p. 37.

La demande d'expertise culturelle et les nouveaux métiers

➤ Trois facteurs favorisent, au plan local, l'émergence de nouveaux métiers :

- la protoprofessionnalisation de l'utilisateur (Abram De Swan, 1995)¹³ désigne le fait que « *les individus s'orientent de plus en plus, dans leur vie quotidienne, vers les notions fondamentales des spécialistes [...] et ils en adoptent les règles de conduite* ». Selon De Swan, cette protoprofessionnalisation « *s'étend à des cercles toujours plus vastes* », car elle est transmise par les clients des professions libérales, dans le « *programme caché* » de l'enseignement, et de plus en plus à travers les mass-média qui en adoptent les catégories dans leur traitement des problèmes humains ». On doit prendre en compte, de ce point de vue, la réussite de la démocratisation culturelle en France. La demande d'éducation artistique de la part des parents augmente. Si elle n'augmente pas, l'information des parents et leur désir de découverte artistique pour les enfants constituent un contexte favorable à la mise en place de dispositifs de médiation culturelle (information, initiation, sensibilisation). Un bon exemple est donné par les dispositifs de découverte des collections pour les enfants mis en place par la plupart des musées ;
- la domestication de la consommation culturelle, c'est-à-dire l'augmentation de la consommation des ménages. Elle est un facteur automatique d'augmentation de la demande ;
- la constitution d'un espace public (Habermas, 1962) régional de la culture, sous l'action conjointe des institutions publiques, des associations culturelles et des financeurs.

Un effort de relativisation des catégories traditionnelles de l'action publique – au sens général d'une capacité à adapter l'action culturelle aux attentes de service des usagers – s'impose donc dès lors qu'on s'efforce de prendre en compte la demande locale d'expertise culturelle. Un exemple qui peut guider et stimuler notre réflexion est le cas des orchestres de région analysé dans *Prêtez l'oreille, le livre blanc des actions éducatives des orchestres*, réalisé par Marie-Pierre Macian et Philippe Fanjas en 2003¹⁴.

➤ Démocratisation et sensibilisation

La relativisation de l'efficacité générale des institutions de démocratisation culturelle conduit à la mise en place de dispositifs de sensibilisation qui répondent à la demande des parents d'aide, de conseil, d'accompagnement de l'éducation artistique de leurs enfants. Dans ce cas, il s'agit de soutenir la médiation des parents et d'accompagner leur effort de transmission d'une expérience artistique à leurs enfants. Prendre soin des enfants confrontés à l'œuvre d'art, ou prendre soin des personnes auxquels ce contact est interdit du fait de leur handicap ou de leur exclusion sociale. Ces dispositifs, dits « à bas seuil » dans la sociologie de la prévention sociale, nécessitent une expertise importante dans la mesure où il va s'agir d'être capable d'organiser la découverte, l'appropriation sensorielle par l'enfant ou la personne « handicapée » de l'œuvre d'art.

➤ Savoir-faire et culture artistique

Il s'agit d'éviter l'enfermement dans la reproduction de la culture professionnelle (l'art comme métier) par la valorisation de la transmission de l'expérience artistique (l'art comme jeu) en privilégiant dans un premier temps le plaisir de la découverte. Sacrifier une partie de la performance technique et le plaisir élaboré du connaisseur (la delectatio) à une culture du loisir, qui permet de toucher l'enfance et d'intéresser le tout-venant (Leveratto, 2006).

¹³ Abram De Swan, *Sous l'aile protectrice de l'État*, Paris, PUF, 1995.

¹⁴ *Prêtez l'oreille, le livre blanc des actions éducatives des orchestres*, réalisé par Marie-Pierre Macian et Philippe Fanjas, Paris, La Documentation Française, 2003.

▷ Musée et marché

L'action de compensation de l'ignorance des musiques écrites ne doit pas empêcher la prise en compte de l'appropriation autonome par les jeunes des musiques amplifiées, et de les aider à cultiver la qualité musicale dans les différents genres qui les intéressent.

Cette composition de la mission traditionnelle des institutions culturelles publiques avec les nouvelles esthétiques portées par les industries culturelles s'impose pour aider les jeunes à domestiquer l'offre musicale pléthorique qui leur est offerte.

▷ Professionnel et amateur

En complément de la formation des professionnels, la formation des amateurs s'impose d'autant plus qu'elle entretient et stimule l'attachement à des musiques dont la diffusion passe par l'économie publique et l'économie du don (du bénévolat) plutôt que par le marché, et permet donc tout à la fois d'en conserver la mémoire et de les enrichir par leur adaptation au contemporain.

▷ Expertise musicale et expérience personnelle

L'expérience personnelle de la transmission apparaît dans cette perspective une ressource fondamentale pour mettre en place des dispositifs de formation innovants, bien adaptés à l'accueil et à la prise en charge de publics locaux de non spécialistes. Elle constitue un moyen de compréhension des obstacles et des attentes d'usagers non spécialistes.

▷ Art et qualité

L'inscription de l'action culturelle publique dans le contexte local oblige à développer, au delà des compétences artistiques traditionnelles, un savoir de la qualité du service rendu à l'utilisateur. En d'autres termes, d'articuler dans l'évaluation des critères artistiques et des critères éthiques, en ayant le souci d'incorporer dans l'action le point de vue de l'utilisateur.

C'est pour contribuer au développement de cette nouvelle forme de relation de service que nous avons mis en place le DESS Expertise et médiation culturelle comme moyen d'élaboration et de certification d'une compétence à la médiation culturelle.

La compétence du médiateur culturel

Il importe, si on veut faire reconnaître la médiation culturelle comme une forme d'occupation spécifique, différente du travail de création et d'interprétation artistique comme du militantisme culturel, de proposer une modélisation de la compétence basée sur l'observation comparée des situations.

Là encore, la sociologie des professions peut nous aider, grâce aux outils de description qu'elle met à notre disposition :

▷ *La relation de service* qui caractérise, selon le sociologue Erving Goffman, une catégorie d'activité professionnelle où « *le praticien se trouve, par son travail même, en contact direct avec le public* », où les professionnels effectuent « *pour un ensemble d'individus un service personnel spécialisé, les nécessités de ce service exigeant qu'ils entrent directement et personnellement en communication avec chacun de ces sujets alors qu'aucun autre lien ne les unit à eux* »¹⁵. Même si elle caractérise avant tout des formes d'occupation dites libérales comme la médecine, la notion de relation de service est bien adaptée pour analyser les problèmes que pose la gestion de l'interaction dans l'animation artistique. Elle est en effet, une relation de réparation d'un problème – comment faire de la musique lorsqu'on ne sait pas en faire ?

¹⁵ Erving Goffman, *Asiles*, Paris, Minuit, 1966, p. 378-380. Le fait que cette modélisation ait été élaborée pour l'analyse de la relation médicale explique sa méconnaissance par les professionnels de la culture.

¹⁶ Jean-Yves Trepos, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1992.

– qui suppose de la part du praticien à la fois une technicité (pour traiter efficacement le problème) mais aussi la capacité à analyser une situation (pour préciser le besoin) et à gérer la relation avec la personne (pour qu'elle coopère avec le praticien)¹⁶. Le modèle idéal de la relation de service est que « *certaines personnes (ou clients) se mettent entre les mains d'autres personnes (praticiens-réparateurs).*

Théoriquement, le client respecte la compétence technique du praticien et fait confiance à son sens moral pour l'exercice de cette compétence ; il lui témoigne également de sa reconnaissance et lui offre des honoraires. De son côté, le praticien possède une compétence ésotérique et efficace dans la pratique ainsi que le désir de mettre cette compétence à la disposition du client ». On voit de quelle manière ce modèle idéal peut nous aider à analyser la médiation culturelle. Le médiateur culturel, même s'il n'effectue pas, au sens strict, un travail artistique, prend en charge des usagers, dont il traite la demande. Il possède, par expérience, des outils qui permettent de résoudre les problèmes que posent tant l'apprentissage artistique que la pratique artistique, et se trouve dans la position d'un expert qui peut conseiller, au cas par cas, les individus s'initiant à la musique pour que cette initiation soit heureuse.

⇒ La *compétence pratique* du médiateur culturel, considérée selon ce schéma simple, est avant tout sa capacité d'expertise culturelle, sa capacité de produire des jugements utiles à l'action des usagers, et qui vont leur permettre de faire des expériences heureuses. Moins que la détention d'un savoir de spécialiste (qui lui est cependant indispensable) ce qui est attendu du médiateur culturel, c'est la capacité à adapter son action à la nature particulière de chaque public, ce qui lui demande donc une familiarité, une expérience personnelle de ce genre de situation. Ceci veut dire que l'action du médiateur culturel comporte une part de subjectivité, du fait de la normativité inhérente à toute activité culturelle. L'objectivité du jugement médiateur culturel résulte, quant à elle, de son appropriation d'instruments de mesure des objets, des personnes, des contextes, nécessaires à l'action, qui vont constituer sa « boîte à outils ».

Pourquoi parler de boîte à outils ? Du fait de la diversité des situations que le médiateur devra affronter, situations que leur singularité oblige à traiter au cas par cas, ce qui fait la nature forcément composite des ressources externes que le médiateur devra mobiliser pour pouvoir faire face, telles :

- la maîtrise de savoirs liés à des techniques artistiques et aux sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, etc) ;
- la capacité à organiser une action collective ;
- la connaissance intime des personnes compétentes et des objets techniques qui doivent être mobilisés pour assurer la réussite de chaque situation d'animation.

Les savoirs requis du médiateur sont donc nécessairement divers, puisque la construction d'une situation de médiation artistique demande d'articuler :

- un savoir-faire (un répertoire de situations et de clefs d'action permettant de passer d'une situation à l'autre) ;
- un savoir-comprendre (permettant d'analyser les informations disponibles en situation) ;
- un savoir-combiner (ordonner, agencer) des ressources matérielles et humaines dans une perspective stratégique.

Il est clair que cette compréhension de la compétence du médiateur culturel donne une grande importance au *training*, c'est-à-dire à l'apprentissage sur le tas.

L'apprentissage sur le tas permet, en effet, d'éprouver personnellement la dimension subjective de l'action du médiateur culturel. Cette dimension n'est pas à comprendre uniquement sous l'angle négatif des limites inhérentes à l'analyse d'une situation dans laquelle nous sommes personnellement engagés. Mais aussi sous l'angle positif de la reconnaissance de l'intersubjectivité, de la préservation du caractère humain de l'échange. On retrouve ici « *la distinction aristotélicienne entre le savoir sur lequel repose la capacité d'agir (phronésis que l'on traduit par sagesse et qui correspond à la prudence) et celui qui repose sur la capacité de produire (techné, qui est art ou technique). Techné et phronésis se distinguent du savoir scientifique, sophia, car elles servent à la réalisation de l'action. L'action elle-même peut prendre deux formes, qu'il convient de distinguer, même si elles peuvent s'interpénétrer, la poïesis et la praxis. Dans le cas de la poïesis, la production de choses, l'usage de la techné consiste à actualiser un étant extérieur, dans le cas de la praxis, l'action, l'utilisation de la phronésis consiste à actualiser une potentialité intérieure, une actualité du sujet comme le vivre ou l'être heureux* »¹⁷. On voit comment, selon ce modèle, le médiateur idéal est celui qui, grâce à la prudence (phronésis) qu'il a acquise, sait mettre la techné au service de la praxis de l'utilisateur.

➤ La *déontologie* constitue, enfin, un dernier critère sociologique qui peut contribuer à la formalisation de la compétence du médiateur culturel. Le modèle de la profession, si on le distingue de celui de la corporation, est celui d'une « communauté d'égaux », partageant les mêmes valeurs, qui considèrent leur activité comme une vocation personnelle, et s'engagent à respecter le même « code éthique impliquant une discipline morale »¹⁸. Ce code éthique constitue un corps de règles, qui imposent au professionnel certaines obligations vis-à-vis de l'utilisateur à commencer par celle de se mettre au service des personnes, en sacrifiant tout souci de bénéfice matériel ou symbolique. La définition de cette « mission » (mandate en anglais) par la confrontation des différentes conceptions du service rendu qui se dégagent des expériences accumulées est un moyen privilégié pour mieux s'orienter dans la pratique, en reconnaissant la nécessité de prendre en compte l'expertise de l'utilisateur et de favoriser son expression

Bibliographie

Donnat Olivier, *Les pratiques culturelles des français : enquête 1997*, Paris, La Documentation Française, 1998.

Freidson Eliot, « *Pourquoi l'art ne peut pas être une profession ?* » in *L'art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, P.-M. Menger et J.-C. Passeron (sld), 1994.

Goffman Erving, *Asiles*, Paris, Minuit, 1966.

Habermas Jürgen, *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de l'archéologie bourgeoise (1962)*, Paris, Payot, 1993.

Lahire Bernard, *La culture des individus*, Paris, La découverte, 2004.

¹⁷ Jean-Yves Trepos, *La sociologie de l'expertise*, Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

¹⁸ Claude Dubar et Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 1998.

Regards croisés sur des interrogations nouvelles

Guy DUMÉLIE

Vice-Président de la FNCC



Quelques commentaires à la suite des propos de la matinée :

Du point de vue de la FNCC, les métiers auxquels peut former le CNFPT sont à prendre avec un sens tout à fait large et nouveau. Nous avons besoin de nouvelles compétences chez les enseignants en particulier pour l'accompagnement des pratiques en amateur, l'ouverture à de nouvelles esthétiques, l'évolution pédagogique qui laisse davantage de place et de sens à la pratique collective, réaliser sur le territoire des projets artistiques avec d'autres acteurs artistiques et culturels et enfin pour être acteur de la vie locale.

Le CEPI ne doit pas évacuer de nos préoccupations le besoin d'autres formations dans d'autres secteurs ; on pourrait concevoir que le CEPI ne s'adresse qu'aux enseignements des conservatoires, alors que pour l'instant et pour ne citer que cela, les musiques actuelles ne sont présentes qu'à la marge dans les conservatoires.

Par ailleurs, les marges budgétaires ont été sensiblement réduites dans plusieurs domaines, alors que les enseignements artistiques ne sont pas les seuls champs de compétences qui sont transférés aux collectivités par la loi du 13 août.

Enfin, à propos du niveau du DNOP, la notion de « niveau plancher » évoquée par Marie-Madeleine Krynen, le DNOP est un avantage annoncé par la loi du fait qu'il se substitue à des DEM hétérogènes. Mais on peut craindre que le nivellement ne soit pas le plus ambitieux et qu'en l'occurrence l'Île-de-France qui est privilégiée en matière d'offre artistique soit la référence que les Régions ne puissent pas partout égaler.

Les CEFEDEM et les CFMI sont consacrés à la formation de formateurs depuis plus longtemps et il serait judicieux de s'appuyer sur ces structures pour porter cette réflexion de la formation de formateur et de la décentralisation des enseignements artistiques, quitte à diversifier et revoir leurs missions.

Yvon RIVOAL

Vice-Président de Conservatoires de France

La mise en place des réseaux d'établissements, imposée par la prise en charge par les Régions du CEPI, ne peut et ne doit pas se résoudre à la simple organisation des épreuves terminales de ce cycle. Un vécu reste à construire au niveau des établissements et de leurs enseignants si l'on veut aboutir à une cohésion territoriale de l'enseignement artistique spécialisé. Cela doit passer par une formation commune, par des rencontres non seulement pédagogiques mais également artistiques entre les différents acteurs du CEPI. Cette démarche qui, seule, engendrera la cohésion nécessaire au bon fonctionnement de ce projet ne pourra se faire sans une implication financière de la collectivité concernée.

C'est également, à mon sens, l'un des moyens les plus efficaces de contrer la « concurrence » possible entre établissements. De la même manière, la cohésion entre le PRDF et les différents schémas départementaux est une donnée indispensable afin d'atténuer cette toujours possible concurrence entre les différents niveaux de collectivités locales.

Au-delà du CEPI, le PRDF devra prendre également en compte les nouveaux métiers possibles et prévisibles en termes d'encadrement des nouveaux publics et particulièrement des pratiques en amateur.

À la formation initiale prévue par le CEPI doit s'ajouter impérativement un volet « formation continue ». Un nombre important d'intervenants dans le domaine de l'enseignement spécialisé ne possède pas la formation indispensable à l'exercice de leur métier. Il est donc important, dans le cadre d'un maillage territorial cohérent, que la Région s'investisse également dans ce domaine.

Un dernier point important concerne l'enseignement supérieur. Si le DNOP, diplôme sanctionnant le CEPI, ne permet pas l'accès à un enseignement supérieur suffisamment accessible, tant au niveau géographique qu'au niveau des places disponibles, la mise en place de ce projet risque d'être perçue comme une impasse. Le renouvellement du corps enseignant sera très important dans les années à venir. Il est donc nécessaire d'ouvrir assez largement l'accès au CEPI et de mettre en place un enseignement supérieur qui, nous le savons, ne se fera pas sans les volontés locales.



Témoignages

Le professeur d'enseignement artistique personne ressource dans un territoire

Gaëlle BAGOURD-ABHERVÉ

Responsable du service développement à musiques et danses en Bretagne



La création d'un groupe de recherche au niveau régional

Contexte général

↳ Missionnement de Musiques et danses en Bretagne par ses deux tutelles, Conseil régional de Bretagne et ministère de la Culture (DRAC), sur l'accompagnement du développement de la musique et de la danse, et notamment du secteur des enseignements artistiques spécialisés. Missionnement qui remonte à 1995, et s'est traduit, concrètement :

- par des services d'information, de conseil, d'orientation ;
- par la mise en œuvre d'actions, qu'il s'agisse, à titre d'exemple, de l'animation d'un groupe de travail sur l'élaboration du DEM régional musiques traditionnelles, d'une étude menée sur l'évaluation ou encore de programmes de formation, en particulier pour les directeurs d'écoles de musiques départementales.

↳ Capacité de l'association régionale à être lieu de concertation permanente, espace de partage d'expériences, de coordination des dynamiques, et notamment au travers de l'animation d'un certain nombre de groupes de travail ou de rencontres professionnelles.

↳ Principe d'expérimentation, dans le souci de la complémentarité et de la subsidiarité.

↳ Principe et habitude pratique du travail collaboratif, en Région Bretagne, qui se traduit par un réseau d'associations départementales et régionale, le réseau des ENMD et CRR, où le pari que la synergie des intelligences, des volontés individuelles est une vraie plus-value.

Éléments conjoncturels

↳ Nouveau cadre légal, issu de la loi d'août 2004, qui s'accompagne de l'élaboration des différents schémas d'orientation pédagogique danse, théâtre et musique. Nouveau cadre qui en région, vient réinterroger l'existence antérieure, dans chaque Département, de plan ou schéma de développement et de structuration de l'enseignement musical.

↳ Une rencontre programmée par Musiques et danses en Bretagne en décembre 2004, autour des problématiques territoriales et de métiers, spécifiques au secteur de l'enseignement artistique, qui réunissait le réseau ENMD/CRR, composé de sept établissements, le réseau AD/AR (4 ADDM et l'AR), le CEFEDM et pour le ministère de la Culture, Jean-Marie Colin, inspecteur de la création et des enseignements artistiques.

À l'issue de cette rencontre, une volonté partagée de contribuer à la mutation du secteur de l'enseignement spécialisé, particulièrement sur les questions de métiers, fort de constats actuels et dans une projection sur l'avenir, en intégrant à cette prospective, la notion d'ancrage territorial, de projet de territoires.

Nous avons donc constitué un groupe de réflexion, un groupe de recherche, coordonné par Musiques et danses en Bretagne avec pour principe d'entrer dans une démarche pragmatique, qui positionne cependant en perspective « l'idéal » pour un métier de professeur renouvelé (s'autoriser à être créatif, à anticiper les attentes et les besoins du secteur).

Il se compose de :

- six enseignants sur les sept que compte le conseil pédagogique régional (instance représentative des conseils pédagogiques de chaque établissement composant le réseau ENMD/CRR) ;
- auxquels ont été associés dix enseignants volontaires issus des établissements du réseau sur proposition des directeurs, afin de veiller à la bonne représentativité des esthétiques et disciplines d'une part et des territoires d'autre part ;
- trois directeurs et un responsable des études du réseau ENMD/CRR ;
- des représentants du CEFEDM Bretagne/Pays de Loire, du CFMI de Bretagne, de chaque association départementale, du Conseil général d'Ille-et-Vilaine.

Nous avons souhaité être accompagnés dans nos travaux par Marion Denizot, enseignante-chercheuse à l'Université Rennes 2, département Arts du spectacle, dans la fonction d'animatrice, fil rouge et regard extérieur.

Nous avons également sollicité les compétences de personnalités extérieures.

Pour ce qui concerne 2005/2006, nous avons pu débattre, échanger :

- avec Jean-Michel Muglioni, professeur de philosophie, à partir d'une conférence intitulée « cultiver ou acculturer » ;
- avec Richard Ferrand, conseiller général du Finistère, afin de partager les attentes d'un élu vis-à-vis de professionnels mais aussi débattre des notions de territoires (territoire géographique, territoire social, territoire imaginaire ...) ;
- et avec Pascal Ory, professeur d'histoire contemporaine à la Sorbonne, autour de la question « Y a-t-il un modèle français de politique culturelle ? »

Modalités d'organisation

Cette recherche, qui a démarré en octobre 2005, est programmée sur deux saisons, à raison de quatre séminaires de travail par année scolaire : une journée par trimestre et une session de deux jours, début juillet.

Cette première année a principalement été consacrée à une réflexion de fond, au partage de définitions, de notions, de concepts, le séminaire de juillet ayant eu plus spécifiquement pour objectif de débattre et de formaliser, en groupe et par écrit, des problématiques autour de deux thématiques principales :

- les compétences attendues du professeur « ressource » ;
- les modes de reconnaissance du professeur ressource au sein de l'établissement et sur le territoire.

Joël DOUSSARD

Directeur de l'ENMDAD Brest métropole océane



Les travaux du groupe de recherche de Bretagne

Méthodologie

La méthodologie adoptée par le groupe de recherche pour conduire une réflexion approfondie sur une période de deux années sur le thème « le professeur d'enseignement artistique, personne ressource dans un territoire » a consisté dans un premier temps à se donner les moyens d'un recul nécessaire.

Ce recul devait permettre de ne pas procéder prématurément au seul établissement d'une liste d'aspirations, de recettes et d'expériences concrètes ou d'un « cahier de doléances ».

Nous ne souhaitons pas davantage procéder, au préalable, à une nouvelle définition du « professeur idéal », notion dont on ne peut d'ailleurs préjuger qu'elle doive recouvrir celle de professeur « ressource ».

Cette prise de recul s'est concrétisée par des approches d'ordres « philosophique, politique et historique » qui, loin d'être anecdotiques, ont permis de circonscrire le sujet et de parler le même langage en clarifiant d'éventuels présupposés. Chacune d'elle s'est opérée à partir d'une intervention d'une personnalité extérieure faisant autorité dans le domaine concerné.

↳ Approche « philosophique » :

Avec Jean-Michel Muglioni, professeur de philosophie, c'est l'interrogation et l'analyse de certaines « notions clés » qui ont été abordées à partir de sa conférence intitulée « cultiver ou acculturer ». Considérant a priori le professeur d'enseignement artistique comme un éducateur, un transmetteur, mais aussi comme agent d'un développement culturel, il s'agissait principalement d'interroger la notion de culture.

Parmi les innombrables définitions que ce terme peut susciter, c'est le double aspect potentiellement contradictoire de culture au sens latin « cultura anima » (se cultiver) et au sens sociologique (on parle ainsi de société pluri-culturelle) qui fut traité.

Selon l'aspect que l'on privilégie, c'est bien la manière d'envisager le métier d'enseignant artistique qui peut différer.

Au fil du dialogue, l'appellation professeur « ressource » a pu se percevoir prioritairement comme « professeur qui a de la ressource » et donc comme personne qui doit pouvoir « se ressourcer ». (Pour certains cela veut dire essentiellement approfondir et interroger toujours davantage sa discipline et échanger, dialoguer avec d'autres enseignants)

↳ Approche « politique » :

Avec Richard Ferrand, élu, vice-président du Conseil général du Finistère, le groupe de recherche a souhaité mieux appréhender les attentes d'un élu, par rapport à un territoire donné, et par rapport à la profession.

Au-delà de la difficulté d'appréhender la problématique spécifique à la culture, ce que semblent revendiquer les élus, c'est principalement une conscience forte des besoins de la population.

Ces besoins repérés au contact direct des populations et précisés à travers les missions d'expertises confiées à l'association départementale de développement de la musique, de la danse et du théâtre, appellent des professionnels « engagés », porteurs de projets.

Cet engagement, cette capacité du professeur ressource à être force de proposition, cette visibilité de la profession, apparaît comme un élément primordial en réponse aux questions de

l'accès à la culture, d'aménagement du territoire et d'égalité « géographique », d'acquisition des savoirs et savoir-faire artistiques comme leviers d'autonomie du citoyen.

↳ Approche « historique » :

Avec Pascal Ory, historien, c'est une conférence sur la tripartition historique française des politiques culturelles qui fut présentée.

Pour rappel, cette tripartition est la suivante :

- une ligne monarchique (qui peut se décliner au fil du temps à travers les actions de mécénat, de commandes d'État, de « grands travaux » ...) ;
- une ligne libérale (au sens où ce qui est revendiqué c'est la liberté du créateur) ;
- une ligne démocratique (qui se soucie du rapport de l'art à la société, de l'instruction publique).

Si l'on considère ces trois modèles français de politique culturelle non seulement d'un point de vue historique mais d'un point de vue à la fois diachronique et synchronique, et que l'on élargit cette analyse, appliquée au départ au seul domaine de la création, à celui de l'enseignement artistique, on peut développer les interrogations suivantes :

- à quelles « commandes » le professeur d'enseignement artistique est-il confronté ? (directives ministérielles, politiques locales, projet d'établissement, ...) ;
- quelle(s) liberté(s) peut-il exercer dans le cadre de ses fonctions ? ;
- quel(s) rapport à la société entretient-il ?

↳ Un premier constat peut être établi :

- la coexistence de cette triple approche peut entraîner contradictions et tensions (dont témoigne la déclinaison du métier de professeur d'enseignement artistique en missions officielles, missions revendiquées et missions dérivées) ;
- de la conjugaison de ces trois « modèles » de politiques culturelles découle une diversité des modes d'exercices et des missions du métier de professeur d'enseignement artistique.

Diversité des missions

À l'issue de ces premières mises en perspective, le groupe de recherche a recentré ses réflexions et analyses sur la réalité concrète du métier relativement à ses évolutions récentes d'une part et à partir de la notion de « personne ressource » d'autre part.

L'évolution du métier de professeur d'enseignement artistique fait apparaître une pluralité sans cesse accrue de la fonction, pluralité nécessitant des compétences très diversifiées, pouvant entraîner une conception plus généraliste d'un métier au départ très spécialisé.

Cette tendance est à la fois une source d'épanouissement pour les uns et de déphasage, voire de mal-être, pour les autres.

Néanmoins, la mobilisation de ces compétences diversifiées et des qualités relationnelles et organisationnelles requises par cette évolution ne peut s'envisager que par le truchement d'équipes pédagogiques et grâce à l'existence de réseaux. (On ne peut seul(e) tout assumer tout le temps et partout).

Professeur « ressource » : un choix, une obligation ?

Cette question a soulevé différentes interrogations, réparties en « domaines » de réflexion, devant faire l'objet d'un approfondissement progressif.

Ces domaines sont les suivants :

↳ L'identité

Quel profil désigne ou positionne l'enseignant comme professeur « ressource » ?

Deux niveaux identitaires sont repérés, susceptibles d'ailleurs de décalage l'un par rapport à l'autre :

- un niveau subjectif (la manière dont les enseignants se perçoivent et se définissent eux-mêmes) ;
- un niveau objectif ou « carte d'identité de l'enseignant ».

Cette « carte d'identité » croise deux dimensions : l'identité artistique et pédagogique d'une part et celle qui découle du positionnement de l'enseignant au sein de la collectivité ou de l'environnement où il exerce d'autre part.

↳ La légitimité et l'autorité

Comment déterminer des critères garantissant une certaine transparence dans les modes de désignation de professeurs « ressource » et à partir de quels éléments déterminants (compétences particulières, engagement manifeste, qualités relationnelles, organisationnelles, capacité à conduire des projets, à développer des partenariats, ...) ?

↳ La reconnaissance

Comment prendre en compte ces nouvelles missions et compétences et ce qu'elles impliquent en termes d'aménagement du temps de travail, de rémunération ?

Se pose alors la question de l'adéquation du statut et du métier ainsi considéré (on peut en effet juger que le profil de personne ressource ne s'adresse pas seulement à quelques enseignants choisis ou volontaires mais relève bien du métier envisagé dans sa globalité)

Enfin se révèle de manière évidente la non-visibilité du temps de travail au-delà du seul face-à-face pédagogique indiqué dans le statut.

Ces questions liées à la description la plus exhaustive possible des missions confiées aux enseignants, et pour la plupart revendiquées, ont été abordées par le groupe de recherche en présence de représentants de directions de ressources humaines invités à faire part de la représentation qu'ils peuvent se faire de nos métiers.

De manière subséquente, qu'il s'agisse de rencontrer des élus, des directeurs ou directrices de ressources humaines ou d'autres personnalités extérieures, le groupe de recherche s'était donné comme objectif de permettre aux enseignants participant à cette démarche de s'exprimer et de questionner directement ces interlocuteurs sans l'interposition hiérarchique habituelle.

Le groupe de recherche poursuivra ses travaux jusqu'en juillet 2007. Ces travaux devraient faire l'objet d'une publication.

Pascal PAPINI

Responsable pédagogique du département théâtre du CRD d'Avignon



Le théâtre a une histoire différente de la musique ; l'initiation au théâtre se fait historiquement par les compagnies et elle est liée à l'histoire de la décentralisation théâtrale.

Quelques conservatoires avaient une classe d'art dramatique, avec un professeur isolé, souvent sans espace adéquat pour enseigner le théâtre, et l'enseignement dispensé était très éloigné de la pratique théâtrale.

Aujourd'hui les choses ont considérablement évolué, il ne s'agit plus de classe d'art dramatique mais de département théâtre, avec une équipe d'artistes enseignants et pour la plupart artistes en activité.

Depuis une quinzaine d'années

Le dernier CA date de 1993 et le prochain verra le jour en décembre de cette année, quant au DE le premier a été créé dernièrement.

Il y a eu environ 1 000 candidats. Pourtant il n'existe pas de préparation au DE, ni de CEFEDET. Le pré-requis est d'avoir fait une école supérieure ou 4 années de pratique artistique, ce qui n'est pas le cas pour la musique. Il s'adresse donc aux artistes en activité.

L'éveil et la formation dispensés par les compagnies ont beaucoup évolué et deviennent de grande qualité dans plusieurs régions.

Lorsque j'ai débuté à Lyon, il y avait 20 minutes de rencontre avec le professeur. Aujourd'hui, on aborde des répertoires variés dans une pédagogie de projet et en pratique collective.

Avignon est une ville de théâtre, mais la ville a ouvert son conservatoire de théâtre en 1981, avec un professeur et un assistant à 4 heures d'enseignement.

Il y a à présent un véritable département, dont des 3^{èmes} cycles depuis dix ans, avec : 2 professeurs d'interprétation, 1/2 poste de professeur de danse, 1/2 poste de chant, 1/2 poste dramaturgie, un poste de secrétariat, un tiers temps d'attaché, un maître d'armes et des intervenants, dont 20 000 € de vacances pour des artistes (metteur en scène, auteurs, chorégraphes, ...) et 20 000 € en convention avec des compagnies, le festival, un théâtre pour un stage par mois en moyenne (mise en scène, techniques particulières comme les marionnettes, ...) et des résidences dans des compagnies, en particulier le CITI (compagnies itinérantes), une semaine de stage dans un théâtre que les élèves choisissent en fonction de leurs affinités. Cela a généré des évolutions, par exemple la prise en charge d'un voyage pour les stages et la modification des contrats d'assurance pour couvrir les élèves en dehors de l'établissement.

Les établissements d'enseignement artistique ont besoin d'artistes, metteurs en scène, auteurs, acteurs, chorégraphes qui ont un régime particulier d'intermittence et à qui l'on propose des vacances au régime général, ce qui pose certains problèmes de statuts et de pérennité de l'action pédagogique.

Certains projets sont présentés au public grâce à des partenariats et nous avons la chance de disposer du Festival, de la Chartreuse, de la Maison Jean Vilar, de la Scène nationale de Cavillon, ...

Un important travail d'action culturelle est mis en œuvre avec des actions en milieu hospitalier, avec le Secours catholique et un module sur la vie du théâtre, où des questions diverses sont abordées : SADC (Société des auteurs et compositeurs dramatiques), la transmission (lors de modules avec des enfants par exemple), la compagnie, les budgets, les partenaires, etc.

Cela représente environ 70 heures, dont 20 heures pour le CEPIT en 1^{er} et 2^{ème} cycle et environ 35 heures pour le 3^{ème} cycle, avec des croisements et la possibilité pour ceux qui le souhaitent de suivre des enseignements des autres cycles.

On attend une maturité affective des élèves à leur entrée en classe de théâtre. À 15/17 ans pour le 1^{er} cycle et 17/20 ans pour le 2^{ème} et plus pour le 3^{ème} cycle (19/25, voire 30 ans), avec un public très diversifié (bacheliers, licences, master, étrangers, ...), ce qui est bien loin des âges des élèves de musique et de danse.

La constitution d'une équipe « change » permet de partager les appréciations, les évaluations individuelles et collectives.

Nous sommes souvent sur un temps effectif bien au delà de 16 heures, mais avec la contradiction de préserver une activité artistique, car enseigner son art sans le pratiquer semble impossible.

Le DNOP pose des questions nouvelles pour le théâtre

Nous avons simulé depuis 5 ans le DNOP avec la présence d'un inspecteur, d'artistes dans un jury. Qu'évalue-t-on ? Une pratique artistique, un futur élève d'école supérieure, un parcours artistique ?

Contrairement à la musique, l'objectif pour un jeune est avant tout de devenir acteur en passant par une grande école, et pas professeur ou enseignant. La question de l'enseignement ne se pose pas a priori.

Un artiste ne se sent pas forcément à l'aise dans un statut d'enseignant. Les modalités de l'enseignement ont évolué avec des réunions d'encadrement, des compétences qui se sont diversifiées, des cadres administratifs plus lourds, ...

Nous sommes satisfaits de notre schéma d'orientation pédagogique. Nous sommes dans une démarche d'apprentissage, de compagnonnage et de tradition profonde qui consiste à transmettre cet esprit. C'est ce qui fait la force des CEPIT, qui n'est pas défini sur des critères d'excellence, de résultat. Pousser quelqu'un à faire du théâtre reste délicat car c'est un apprentissage de citoyenneté, mais accompagner est une grande chose. Les critères d'appréciation, de sélection ont changé et beaucoup d'élèves ne seraient pas retenus aux auditions « classiques » et pourtant ce sont eux que l'on voit sur scène, quelques années plus tard.

Pour un jeune, passer 35 heures à un CEPIT pose question par rapport à la valeur d'un diplôme. De même, les élèves qui sortent du TNS (école supérieure du Théâtre national de Strasbourg) n'ont aucune reconnaissance de diplôme, alors que l'équivalent existe ailleurs en Europe.

Des professeurs membres de l'APAD se réunissent pour des échanges, notamment lors du festival d'Avignon, mais il n'y a pas encore de coordination bien structurée entre les CEPIT sur le territoire. Des tentatives de mutualisation ont été lancées, mais nous sommes sur des esthétiques et des priorités différentes.

Mettre en place des cours de chant et de danse n'est pas très compliqué dans le cadre d'un CEPI, mais les questions du corps et de la voix de l'acteur ne sont pas celles d'un cours. Effectuer une danse ne correspond pas à la même démarche qu'interroger son corps. Il est nécessaire d'avoir un enseignant très à l'écoute des particularités du théâtre pour associer le travail du corps et le travail sur le plateau.

Des schémas théâtre ne vont pas forcément s'ouvrir partout. Des conventions avec les compagnies et les lieux de diffusion seront plus fréquentes qu'en musique ou en danse. Il s'agit bien de garantir une responsabilité pédagogique et pas forcément de la faire.

Thierry BLOUET

Directeur de l'Adiam91

Au préalable, je tiens à signaler que mon intervention est quelque peu en décalage avec le thème de l'après-midi. En effet, je suis amené à vous faire part d'une expérience menée à l'échelle départementale, et celle-ci concerne un secteur artistique qui est loin d'être réellement pris en compte par les établissements d'enseignement artistique et de fait par les politiques publiques. Néanmoins, l'exemple présenté ici me semble être un élément de réflexion dans le cadre de la mise en œuvre de cette nouvelle compétence « enseignements artistiques » à l'échelon régional.



Mon intervention comportera trois points : l'Adiam91 et les danses hip-hop, la formation expérimentale et interdépartementale de formateurs en danses hip-hop mise en place avec Actart77 et ses prolongements dans ce nouveau contexte régional.

Tout d'abord, il importe de préciser que l'Essonne, un des huit départements de l'Île-de-France, se caractérise par le fait que sa population est à 95% urbaine et que 27% de celle-ci a moins de 20 ans. D'une population équivalente à la Loire Atlantique ou à la Région Franche-Comté – 1 134 000 habitants, l'Essonne se singularise également par l'absence de grandes villes (préfecture Evry : 50 000 habitants) et par un nombre important de villes de plus de 20 000 habitants (vingt).

L'Adiam91, qui a 30 ans, a toujours été dans le cadre de ses activités à l'écoute des pratiques culturelles et l'est en particulier pour les pratiques chorégraphiques depuis la fin des années 1980. C'est à partir d'une action de rencontre autour des pratiques de danse « danser en Essonne », que l'Adiam91 est entrée en contact direct avec les danses hip-hop. Les groupes de hip-hop sont devenus majoritaires à ce « plateau-sélection » à partir de 1995, date qui marque en quelque sorte le début des actions danse hip-hop de l'ADIAM.

Dans le cadre d'une impulsion forte donnée à la culture par la nouvelle assemblée départementale arrivée en 1998 à la tête du Conseil général, un poste de chargé de développement des danses urbaines a pu être créé en 1999 à l'ADIAM (emploi-jeune) et a permis de considérablement accentuer son travail d'état des lieux, de formation technique (pop, lock, break...), de conseil (organisation de battle, ...), d'échange et de mise en réseau avec les acteurs de ces danses.

En 2002, fort des acquis et des bilans des actions mises en œuvre depuis 1999, l'ADIAM décide de lancer une action fédératrice et visible autour de cette pratique artistique (« les rencontres internationales de danses urbaines en Essonne ») afin de permettre une réelle prise en considération par les collectivités locales et de renforcer l'ensemble des projets pouvant exister dans les domaines de la création, de la diffusion et de la formation. En effet, malgré la forte impulsion donnée par l'ADIAM en direction de cette discipline, les évolutions dans la structuration du secteur demeuraient faibles. Les états des lieux révélaient à la fois la vitalité du secteur (près de 80 lieux de pratique et d'enseignement, la 3^{ème} pratique en danse avec plus de 2 500 danseurs...) et en même temps ses difficultés (conditions d'emplois, faiblesse de la présence de cette esthétique dans les programmations danse, absence de dispositifs d'accompagnement des pratiques...).

Cet évènement a conduit à la fois à créer un collectif de danses urbaines en Essonne (associant des villes, des associations, des artistes...), à la prise en considération de cette discipline dans la délibération « enseignements artistiques » du Conseil général en 2003¹⁹, à une évolution de la diffusion des spectacles de danses hip-hop à l'échelle départementale et à l'amorce d'un projet plus ambitieux autour de la formation de formateurs.

¹⁹ Mise en place d'un dispositif avec l'ouverture de nouvelles classes permettant aux écoles de bénéficier du soutien du Département pour financer le poste...

L'ensemble des actions portées par l'Adiam91 a intéressé à la fois la Drac Ile-de-France et la Direction régionale et départementale de Jeunesse et Sports (DRDJS), qui, dans le cadre du protocole d'accord entre les deux ministères, se sont alors rapprochées des réflexions et projets de l'ADIAM. C'est ainsi qu'un état des lieux sur la transmission en danses hip-hop a été réalisé et a pu donner lieu à une première action de formation de formateurs sur la saison 2004/2005 « danses hip-hop : style et analyse », associant les techniques et une approche d'analyse du mouvement dansé. Le projet d'une formation expérimentale plus ambitieuse a alors été officiellement lancé et c'est à partir de là que nous sommes entrés en contact avec nos voisins de Seine-et-Marne (Actart77) qui souhaitaient également s'engager dans une telle démarche.

La mise en œuvre de cette formation a rencontré des difficultés à la fois au niveau du terrain et au niveau institutionnel. En effet, si notre motivation pour mettre en place ce projet s'appuyait sur le double constat du développement de la demande de cours et de la faible formation des jeunes formateurs, celle-ci a été très vite confrontée à un débat toujours vif, entre les anciens du mouvement, vigilants quant à une institutionnalisation du secteur, et les jeunes très en demande de validation et de formation.

Par ailleurs, notre volonté de structuration de cette pratique à l'échelle départementale nous a conduits à être au cœur de débats anciens, mais aujourd'hui réactualisés par ces danses et les musiques actuelles, entre culture et animation (et/ou enseignement artistique et éducation populaire). Plus concrètement, la question de la qualification et du prescripteur de celle-ci (culture ou jeunesse) nous emmenait progressivement sur un terrain éloigné de nos préoccupations territoriales.

Afin de ne pas se perdre dans des discussions infinies, nous avons très vite rappelé nos objectifs dans cette formation expérimentale à savoir : qualifier les intervenants et structurer l'emploi à l'échelle des deux départements de l'Essonne et de Seine-et-Marne. Renvoyant chacun à ses responsabilités propres, nous nous sommes concentrés sur la mise en place d'une formation qui tienne compte des particularités du secteur en termes de contenu et qui implique très directement les employeurs très divers de ces jeunes formateurs et encadrants en danse hip-hop.

Pour ce faire, un comité de pilotage réunissant toutes ces parties et l'ensemble des partenaires financiers²⁰ a été mis en place et un conseil pédagogique a été constitué (avec quatre référents) afin d'élaborer concrètement le contenu de cette formation de 130 heures (comprenant en plus un nombre d'heures d'accompagnement de chaque stagiaire sur son lieu de travail).

Deux lieux repérés pour leur implication en faveur de ces danses ont été choisis pour accueillir cette formation : la MJC du Mée-sur-Seine en Seine-et-Marne et la ville de Grigny-en-Essonne (dont le conservatoire municipal emploie un professeur de danse hip-hop depuis plusieurs années, avec un statut d'animateur).

Enfin, un principe de conventionnement entre les stagiaires et leurs employeurs a été établi afin de sensibiliser ces derniers.

Cette formation qui vient tout juste de débiter rassemble 24 stagiaires avec un panel d'âge qui va de 18 à 43 ans et avec des employeurs très diversifiés : MJC, maisons de quartier, associations, écoles de musique et de danse...

Il est utile de rappeler que cette formation a nécessité près de deux ans et demi de discussions et que sa mise en œuvre n'a été possible que par la volonté des deux opérateurs (Adiam91 et

²⁰ Les Conseils généraux de Seine-et-Marne et de l'Essonne (culture et politique de la ville), la DMDJS, la DRAC Ile-de-France, la DRDJS et les DDJS, la Fédération française de danse, les deux structures d'accueil, un représentant du collectif danses urbaines en Essonne.

Actart77) et par le financement complémentaire de la Fédération française de danse et de la DRDJS. Il est également nécessaire de signaler que si l'ARIAM Ile-de-France est associée à ce projet, la Région Ile-de-France, qui a été sollicitée à plusieurs reprises, n'est pas partenaire de cette formation.

Les perspectives

Nous serons très prochainement, en début d'année 2007, en mesure de faire un premier bilan de cette formation et pourrons alors imaginer les suites à donner à cette initiative qui encore une fois se veut expérimentale. Il est d'ores et déjà clair que nous nous devons de poursuivre l'accompagnement auprès des structures qui emploient ces jeunes stagiaires.

De même, afin de permettre une permanence de l'accompagnement de ces professeurs, nous échangeons quant à l'émergence d'un lieu ressource départemental qui soit dans cette dimension. La perspective de la création d'un lieu dédié aux cultures urbaines à Grigny, dans le cadre de financement ANRU (Agence nationale de rénovation urbaine), nous paraît intéressante. En outre, il nous semble indispensable d'entretenir la dynamique de réseau qui est en train de se créer entre les stagiaires, les employeurs et les formateurs. L'ensemble de ces points feront l'objet de discussions avec l'ARIAM Ile-de-France qui souhaite donner une meilleure lisibilité à ces pratiques dans son projet.

Par ailleurs, la réflexion entamée autour du futur schéma départemental de développement des enseignements artistiques, et à laquelle l'Adiam91 est associée, sera évidemment enrichie par le bilan de cette action. De même, la prise en compte dans l'état des lieux départemental des activités de pratiques artistiques des représentants de l'éducation populaire conduira très certainement à un nouveau positionnement départemental favorable à une structuration intelligente de cette pratique.

À l'échelon régional, la diversité des situations et la multiplicité des acteurs rend le chantier « enseignements artistiques » très complexe. L'état des lieux qui doit être lancé prochainement ne fera vraisemblablement que révéler la grande disparité des politiques départementales en faveur des enseignements artistiques et l'infime place de cette discipline artistique au sein des établissements d'enseignements artistiques. La place des danses traditionnelles et des danses hip-hop mérite en tout cas d'être débattue, tout comme celle des musiques actuelles.

Enfin, l'État, par l'intermédiaire de la DMDTS, vient de lancer un travail d'étude quant à la pertinence et à l'impact d'une certification en danse hip-hop. Des éléments de synthèse seront débattus courant 2007.

On peut donc dire que la prise en compte de ces danses avance, même si on ne peut que constater la lenteur des prises de consciences et la forte inégalité de traitement d'un territoire à l'autre.

Pour conclure, je me permets d'insister sur le fait que nous demeurons dans une réelle expérimentation quant à la structuration de ce secteur, et que par notre démarche interdépartementale de laboratoire nous avons tenté de répondre de manière cohérente à une demande de plus en plus forte.

Il me paraît également utile de rappeler que depuis plus de dix ans, la structuration de cette discipline en Essonne s'est construite dans un échange régulier et nourri entre le Conseil général et l'Adiam91. C'est en effet à partir de différentes actions et expérimentations menées à partir de l'Adiam91 et en lien avec le terrain et les acteurs impliqués dans cette pratique, que les politiques départementales ont progressivement pris en considération cette discipline.

Echanges avec la salle

Stéphane ALAUX

FNEIJMA-CIAM à Bordeaux

Il y a une certaine complémentarité entre écoles « classiques » et écoles spécialisées en musiques actuelles.

Les musiques actuelles occupent une place importante dans les pratiques culturelles et la FNEIJMA dispose d'une expérience assez ancienne. Nous avons mené différentes réflexions, tant sur les aspects pédagogiques que sur nos complémentarités avec les autres pratiques en termes de formations et de diplômés qui ont pu permettre de collaborer avec l'État et les collectivités sur le développement des musiques actuelles.

Nous relevons des opportunités d'évolutions importantes avec la loi de 2004 pour les établissements, en s'appuyant sur les complémentarités possibles entre jazz, musiques actuelles et musiques savantes, en matière de formation initiale, pour ensuite construire des cursus de formation professionnelle.

Il nous semble cependant que les métiers visés à l'issue du CEPI ne sont pas clairement identifiés, en dehors de l'enseignement qui n'est qu'une partie de la pratique des musiques actuelles. La FNEIJMA est davantage dans une logique d'emploi, plus que d'enseignement artistique.

Nous allons prendre en compte l'ensemble de notre champ qui est particulièrement étendu et avec des préoccupations en termes de multi activité dans les dispositifs de formation initiale, parce qu'il est lié à des enjeux de politiques culturelles, d'encadrement des pratiques, avec un appui important sur l'économie et l'industrie, ce qui pose également des questions relatives aux conventions collectives par exemple.

Il reste encore un gros travail d'expérimentation et un temps de concertation à avoir entre les écoles de la FNEIJMA et les écoles « classiques » pour construire ensemble, en concertation avec le Conseil supérieur des musiques actuelles.

Des rencontres sont prévues dans la Région Aquitaine.

Par ailleurs, une réflexion est en cours pour la prise en compte du Slam.

Éric SPROGIS

Directeur du CRR de Poitiers

A propos de la lisibilité des textes : c'est la première fois dans l'histoire des établissements d'enseignements artistiques qu'ils vont travailler dans un cadre réglementaire.

Par ailleurs, il est important de préciser que les CEPI seront mis en place au plus tôt à la rentrée scolaire 2007 – 2008 et quoi qu'il en soit après la publication des arrêtés.

Jean-Jacques FAURE

Metteur en scène, directeur de la compagnie Avis de Tempête (La Rochelle)

Pourquoi n'a-t-on pas imaginé une forme de validation des acquis ? En ce qui me concerne, j'enseigne le théâtre depuis de longues années et tout cela me semblerait plus logique, par exemple dans le cadre des cursus de conservatoires.

Pascal PAPINI

Responsable pédagogique du département théâtre du CRD d'Avignon

Le DE existe maintenant et la validation des acquis de l'expérience se met en place petit à petit. Pour ce qui concerne le CA, un débat avec le ministère de la Culture est en cours sur le cadre et le niveau de ce diplôme par rapport au DE qui nécessite quatre à cinq années de pratique de l'enseignement.

Yves MENUT

Directeur de Musique et Danse en Limousin

Pour ce qui concerne la validation des acquis de l'expérience des professeurs de musique et de danse, le dispositif est en place et la date limite de dépôt des candidatures était le 30 novembre.

Michel ROTTERDAM

Chargé de mission emploi-formation à la Direction de la culture de la Région Rhône-Alpes

J'aurais souhaité un éclaircissement à propos de l'évaluation du nombre d'élèves concernés par le CEPI et des incidences du rajeunissement des élèves évoqués par la DMDTS ce matin. Si les élèves sont plus jeunes et si la projection de l'État est d'envisager un parcours compatible entre le Bac et le DNOP, il y a donc un rapport à la précocité, mais pas de lien direct avec l'orientation. Cela pose la question de la différence de niveau, d'une moindre exigence par rapport aux actuels DEM, DEC et DET, et, dans ce cas, la question de l'engorgement à la sortie du cycle et à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Marie-Christine DURÉAULT-THOMÉRÉ

Responsable du service Observatoire et information de Culture O Centre

Il m'a semblé comprendre que 35% de gens concernés par le CEPI seront en situation professionnelle et donc dans un processus de formation continue qui est de la compétence des Régions, alors que le CEPI ne devrait concerner que des jeunes en cours d'études, donc en formation initiale. Comme il y a dans le théâtre par exemple des gens plus âgés, cela risque de poser des problèmes. De même, comme le soulignait la présidente de la FNAPEC, cela pose des questions d'aménagement du territoire car les filières qui concernent des personnes en « post baccalauréat » seront essentiellement dans des villes universitaires.

Les chiffres montrent effectivement que les musiciens employés depuis plus de cinq ans en tant que tels cherchent à s'inscrire dans le cadre de la formation continue. D'autres adultes sont également en période de reprise d'études, ou de changement d'orientation professionnelle.

Jean-Claude LARTIGOT

Directeur de l'AMDRA

Les enquêtes que nous avons pu mener en Rhône-Alpes montrent que les danseurs sont plutôt plus âgés par rapport à ceux qui sont actuellement en CRR.

Les textes précisent qu'il est possible de rentrer en CEPI dès la fin du 2^{ème} cycle, ce qui ne paraît pas acquis.

Jean-Charles FRANÇOIS

Directeur du CEFEDM de Rhône-Alpes

Il est probable que si les DEM sont supprimés au bénéfice du CEPI, les nombreux candidats qui circulent entre les CRR ne se présenteront plus et cela va rajeunir l'âge moyen des établissements. On aurait pu penser que la création d'un premier cycle d'enseignement supérieur pouvait correspondre à ce que la professionnalisation commence avec l'enseignement supérieur, mais le DNOP va continuer et renforcer la professionnalisation précoce des musiciens. Il reste à savoir si le premier cycle d'enseignement supérieur sera réellement créé.

Enfin, avec le DNOP, les jeunes doivent définir dès l'âge de 15 ans s'ils seront compositeurs, chefs, ou musiciens, ce qui est très, trop, jeune.

Pierre QUENEHEN

Directeur adjoint de Cités Musiques à Aubervilliers

Le nombre d'établissements en Ile-de-France est important. L'échelle régionale constitue un réel espoir de développement pour la formation professionnelle, l'aménagement du territoire et les partenariats. Cependant les parcours du DNOP ne seront pas forcément accessibles à tous selon la spécialisation et l'instrument, en fonction de l'ambition. Le choix ne sera pas évident entre un avenir professionnel et une simple continuité de la pratique musicale.

Marie-Claude DEUDON

Directrice déléguée danse au CESMD de Poitou-Charentes

Il n'a pas été question, lors des différentes réunions auxquelles j'ai pu participer avec la DMDTS, de spécialisation, mais au contraire d'ouverture et d'une pratique qui donne une culture aux enfants et aux étudiants, en tout cas pour ce qui concerne la danse.

Le CEPI danse a été pensé pour sensibiliser les danseurs aux métiers de la danse. Il est défini en soixante pages de contenus de façon détaillée et en particulier sur le sens qu'il a. On pourra également s'inscrire dans un CEPI à tout âge, y compris pour des adultes souhaitant reprendre des études.

Eddy SCHEPENS

Directeur adjoint du CEFEDM Rhône-Alpes

Les danseurs ont une tradition et une carrière qui ne se présentent pas sur la même logique que la musique et le théâtre. Ils se sont confrontés au sens de leur discipline, notamment sur les différences entre classique et contemporain.

Il y a deux fantasmes qui nous hantent peut-être :

- lier la formation à l'emploi, qui est un phénomène de société qui nous conduit à une gestion comptable au moment où il y a de moins en moins d'emploi, mais c'est une façon d'envisager les choses qui ne correspond pas au domaine artistique ;
- la standardisation des cadres qui pose la question du choix des parents comme des enfants ; on aurait pu imaginer d'accompagner les jeunes à de multiples embranchements plutôt qu'à inciter à un seul cadre et faire en sorte que les établissements puissent porter des projets différents, ce qui fait leur richesse.

Michel DE LANNOY

Président du CEPRAVOI – Région Centre

L'enquête menée par la Plate-forme interrégionale a pour objet d'appréhender la mise en œuvre du CEPI et la prise en compte du spectacle vivant. Nous avons donc deux objectifs très différents, ce qui signifie que la formation des enseignements artistiques vise à former des professionnels du spectacle vivant ? Il me semble plutôt que l'unique objet de l'enseignement est de former des praticiens, des interprètes.

La liste des professions et métiers présentés ce matin par la DMDTS comprenait les professeurs d'enseignement musical au collège, mais cela ne paraît pas compatible avec la mission des IUFM notamment.

Jany ROUGER

Directeur de l'Agence régionale du spectacle vivant

L'intérêt pour la Plate-forme interrégionale était de lier entre elles les questions que pose la mise en œuvre des CEPI en prenant en compte tout un ensemble, y compris les cadres définis par les PRDF pour ce qui concerne le spectacle vivant. Il ne s'agit donc pas d'avoir une vision restrictive mais plutôt ouverte de ce cycle, avec tous les métiers possibles de façon indirecte, y compris l'enseignement.

Jean-Claude LARTIGOT

Il ne semble pas y avoir de lien mécanique entre offre de formation et emploi pour les disciplines artistiques, mais l'objet de nos débats de l'après-midi est de faire la liaison entre formation et métiers dans le spectacle vivant, dont les enjeux sont importants, par exemple en termes de liens entre la formation du musicien et le métier de compositeur.

Pascal PAPINI

Voici la répartition des élèves sortant du 3^{ème} cycle à Avignon :

- 30% des élèves intègrent une école supérieure ou un système de formation en compagnonnage ;
- 30% intègrent une compagnie ;
- 30% abandonnent un avenir de comédien.

Eddy SCHEPENS

Le dispositif que vous décrivez correspond à un premier cycle de formation supérieure, et pas d'orientation dans lequel les logiques sont différentes et où la question de la transmission et de l'enseignement est abordée, ce qui n'est pas envisagé pour les CEPI.

Les études dans le domaine de la musique montrent le même phénomène et, pour les élèves qui sortent des CNSM, de fait, les DEM ont été vécus comme des formations professionnalisantes, ce qu'il serait bon de prendre en compte pour les CEPI.

Pierre-Éric SERRES

Conseiller pédagogique à Vannes

Ces questions interrogent sur les métiers de l'enseignant-artiste-chercheur qui concernent différents ministères (Culture, Éducation nationale, Travail et Emploi) et différents acteurs culturels. En ce qui concerne la validation des acquis de l'expérience, deux centres ont été définis, mais la formation continue au niveau régional ne permet pas forcément d'envisager des centres d'examens au-delà de ce territoire.

Par ailleurs, une réflexion est à mener pour envisager comment transformer la formation continue en formation diplômante en concertation avec les responsables de la formation et de l'enseignement supérieur.

Axel BERNOLIN

Directeur du CRD de Thiers

Il y a des acteurs dont on n'a pas parlé, qui sont les professeurs : comment faire admettre à un professeur qui forme depuis des années des 3^{èmes} cycles que nombre de ses élèves ne pourront passer dans l'équivalent d'un 4^{ème} cycle ? Il va y avoir beaucoup de résistance et il faudra faire preuve de beaucoup de pédagogie avec eux.

Une nouvelle organisation territoriale des enseignements artistiques

Comment organiser la complémentarité des établissements publics d'enseignement artistique entre eux et avec les autres structures culturelles sur le territoire régional ? Autour de quelles finalités ? Comment organiser la cohérence entre les politiques publiques d'enseignement artistique au sein d'une région ?

Interventions

Jack MIGNAN

Directeur général adjoint de la Région Pays de la Loire, chargé de la culture, animateur de la sous-commission enseignements artistiques de l'ARF

En préalable, vous voudrez bien excuser Mme Sylvie Robert, vice-présidente de la Région Bretagne chargée de la culture et présidente de la commission de l'ARF chargée des questions culturelles, qui est mobilisée aujourd'hui à Paris avec d'autres présidents et collègues pour une réunion traitant du CNC. Cela montre la difficulté que l'on a à mobiliser aujourd'hui l'ensemble des élus sur ces questions d'enseignements artistiques.

Nous avons essayé de faire en sorte que cette commission puisse se réunir ici, en même temps que vos travaux, les choses n'étaient pas mûres et je vais essayer d'en donner quelques explications.

Deuxième préalable, il est effectivement assez paradoxal, par rapport à l'enquête présentée hier qui a permis d'interroger 21 régions, que ce soit la 22^{ème}, Pays de la Loire, la seule ou l'une des rares à ne pas avoir d'outil partenarial Région/État, qui prenne la parole pour exprimer des doutes et des questionnements sur cette loi du 13 août.

Une concertation collective est souhaitable, y compris sur la manière dont les agences régionales, qui sont fortement représentées aujourd'hui, peuvent contribuer à la mobilisation complètement nécessaire des élus sur ces questions.

Le thème de ce matin est la nouvelle organisation territoriale.

Oui, nous avons besoin d'une grande loi de programme sur les enseignements artistiques.

Oui, chacun souhaite aujourd'hui mieux préciser l'intervention de chaque collectivité.

Oui, l'art et la culture doivent trouver toute leur place dans les dispositifs de formation, qui est d'ailleurs souvent le premier budget des régions.

Mais la loi d'août 2004 pour l'ARF et singulièrement la Région Pays de la Loire, c'est une loi incomplète puisqu'elle ne touche pas l'ensemble des enseignements artistiques et laisse de côté en particulier les enseignements plastiques.

Elle est inopérante puisque deux ans après sa publication, les décrets ne sont pas encore parus. Elle est incantatoire et non-réaliste car rien ne fait rêver aujourd'hui et il n'y a pas non plus de contre-parties.



Quelque part, elle illustre bien la situation dans laquelle se retrouve l'État, et singulièrement le ministère de la Culture, quand il s'agit aujourd'hui d'initier des politiques nouvelles. Nous voyons que nous avons à faire à un État sans projet, sans réelle volonté politique et sans moyen pour entraîner et fédérer l'ensemble de la puissance publique.

Cette inefficacité n'est pas constatée que sur la loi du 13 août pour les enseignements artistiques, mais sur l'ensemble des secteurs, du patrimoine au spectacle vivant. De plus, et on l'a vu hier avec l'intervention de Marie-Madeleine Krynen, nous retrouvons les mêmes travers qu'a raillés avec humour hier René Rizzardo en parlant du plan Landowski, qui est un plan génial : l'État a une idée, lance quelque chose et fait payer les collectivités. Aujourd'hui on n'est plus dans le même état d'esprit pour un certain nombre de raisons : la décentralisation est passée par là, les politiques culturelles se sont structurées, d'abord celles des communes dans les années 70, ensuite celles des départements dans les années 80, puis celles des régions dans les années 2000. Il y a une montée en puissance de la compétence, tant des élus que des administrations, sur les questions culturelles, ce qui est une bonne chose qui signifie qu'il faut partir sur des notions de partage, alors que nous sommes face à un État qui veut dicter la règle, sans réelle concertation avec les principaux intéressés. L'État a concerté les professionnels et les directeurs d'écoles de musique, mais sur cette loi comme sur celle de l'inventaire pour les compétences transférées, a rencontré l'ARF une fois et les associations d'élus, qui sont les principaux responsables des politiques culturelles, une autre fois. Nous sommes dans une vision décalée de ce que doit être aujourd'hui l'action publique. L'État veut obliger à réaliser dans un laps de temps court ce qu'il a été incapable d'entreprendre depuis les vingt dernières années et que l'on profite d'une loi dite de clarification, et non pas de décentralisation, pour changer les règles du jeu. Et enfin il y avait dans cette loi une volonté de diviser pour mieux régner : 36 000 communes, 102 départements, 26 régions, sans compter les intercommunalités. On peut voir comment l'État essaye de jouer les uns contre les autres, et en particulier dans ce cas de figure contre les régions puisque si les Communes supportent à plus de 85% l'enseignement artistique les Départements en sont à près de 3% et pour les Régions il y a des marges de progression.

Sur les enseignements artistiques, mais également sur l'inventaire, cette loi qui est apparue en pleine somnolence de l'été, n'a jamais été un acte fondateur de la décentralisation, mais une loi pour étouffer la dynamique régionale, ses initiatives et ses rares marges de manœuvre.

Il n'existe pas aujourd'hui pour les régions un seul secteur transféré où l'on ne voie se mettre en place les mêmes mécanismes, du transfert des TOS aux formations sanitaires et sociales, des aéroports aux routes nationales : désengagement, non compensation des charges, nouvelles exigences réglementaires.

Pourtant chacun s'accorde à le dire, et on le verra dans le débat électoral à venir : notre république a besoin de respirer mieux avec une démocratie de proximité plus forte. L'attente des citoyens envers une véritable décentralisation est réelle. Le rôle des Régions dans ce paysage devient essentiel.

Pour les enseignements artistiques, cela pourrait être une opportunité dans un secteur où, depuis 30 ans, chacun s'accorde à dire qu'il convient de remettre à plat, de refonder ce secteur, de le rendre plus lisible et plus cohérent.

Le rapport de René Rizzardo a déjà 16 ans, le rapport Mauroy en a 5. Or ce que nous constatons c'est qu'il y a à la fois une volonté décentralisatrice de la part des exécutifs régionaux mais qu'il y a aussi beaucoup d'interrogations et le danger est grand de jeter demain le bébé avec l'eau du bain. C'est-à-dire peut-être ne pas refuser la compétence enseignements artistiques

mais le risque de l'assumer a minima c'est-à-dire simplement en redistribuant des subventions au prétexte que cette loi est aujourd'hui inapplicable et que l'État ne compensera pas à l'euro près les transferts alors que c'est un principe constitutionnel qui avait été inscrit dans la loi du 13 août. D'où l'importance de dire non ce n'est pas une loi de décentralisation c'est une loi de clarification et il y a aujourd'hui de sérieux problèmes pour les Régions.

Ces réticences apparaissent depuis deux ans et l'on comprend pourquoi : c'est 100 000 TOS qu'il a fallu intégrer. Dans notre Région Pays de la Loire par exemple nous passons entre décembre et janvier de 600 à 3 000 agents. Ces transferts lourds pèsent sur l'ensemble du fonctionnement régional et ne permettent pas forcément aux élus de se projeter de manière forte sur des enjeux qui peuvent apparaître comme secondaires.

Pour le transfert des services de l'inventaire, les choses se passent, sur un plan professionnel et humain très bien avec nos collègues des DRAC qui demain vont venir rejoindre les services culturels régionaux, en gros 250 personnes en France. En Pays de la Loire c'est 20 personnes qui vont rejoindre une équipe de 15 personnes, ce n'est pas rien. On va doubler une équipe uniquement avec les personnels de l'inventaire. On s'aperçoit que là aussi, au lieu de refonder un dynamisme qui permet une nouvelle politique dans le patrimoine, on connaît aujourd'hui un certain nombre de difficultés liées aux moyens qui devraient permettre d'assumer cette nouvelle dimension. J'attire votre attention sur le décalage qu'il peut y avoir entre la volonté de faire et les blocages financiers, administratifs, politiques qu'il peut y avoir en particulier dans cette période.

Le mot d'ordre est aujourd'hui plutôt à la prudence, qui s'explique aussi parce qu'un certain nombre de choses sont à digérer. Les schémas départementaux ne sont pas finis, les décrets ne sont pas sortis. Même si l'ensemble des Régions s'est investi, a essayé de prendre en charge de manière la plus partenariale possible ces questions de l'enseignement artistique, on voit qu'on n'est pas arrivé au bout de l'ensemble des enjeux derrière ces nouvelles compétences.

Je pense qu'il faut, dans notre dialogue avec l'État, essayer de repartir sur d'autres pratiques, où les maîtres mots seraient : confiance, partenariat, volonté politique, projet commun et sens du service public. L'idée de créer un véritable service public des enseignements artistiques doit nous guider pour avancer sur ce dossier.

Les mois qui vont venir seront sensibles au niveau politique, il nous faudra continuer à débattre, à réfléchir, à explorer ensemble, Villes, Départements, Régions, directeurs d'CRD et CRR, professionnels de la culture pour entrer dans ce dossier par le haut. C'est-à-dire par la question des finalités, du sens, de l'ambition culturelle pour nos territoires et pas seulement sur la question des moyens financiers. Sans doute aussi montrer à l'État comment, par une logique de réseau, les territoires peuvent aujourd'hui partager l'ambition d'un vrai service public en jouant sur l'identité, les complémentarités et les spécificités de chaque niveau institutionnel. La culture étant une compétence partagée, tous les niveaux – cela en fait sept, des communes à l'Europe – peuvent avoir à dire par rapport à cette organisation.

Le travail est en cours dans les Régions et les échanges s'opèrent entre Régions, avec des étapes d'avancement différentes. Il y aura un décalage entre le travail réalisé et la restitution, la restitution devant être d'inscrire un volet enseignements artistiques au sein des PRDF et pour ce qui nous concerne, on sait le travail qui a été fait, des bases de partenariats qui peuvent permettre d'aller plus loin, sans doute dans un autre contexte et de procéder à une autre accélération.

Sans avoir de validation politique sur les perspectives, puisque cet atelier posait le problème de la complémentarité entre les structures culturelles sur le territoire, ces réflexions sont en cours et un certain nombre de pistes ont été évoquées. Pour prendre l'exemple de Rhône-Alpes, Michel Rotterdam aura des propositions plus concrètes, plus marquées et sans doute une volonté politique plus affirmée de son président qui permettra d'aller plus rapidement dans l'opérationnel. Ce n'est pas le cas de notre Région et, comme d'autres, nous nous contenterons d'inscrire, parce la loi nous le demande, une annexe, quelques phrases, une fiche pour dire « il y a effectivement un enjeu sur l'enseignement artistique qui doit être cohérent avec le PRDF, mais nous l'évoquerons plus tard, nous ferons un bilan, nous aurons des assises ». Cette période que nous vivons aujourd'hui n'est pas simple car elle peut être déstabilisante pour l'ensemble des effectifs.

Comment organiser la complémentarité des établissements publics d'enseignement artistique entre eux et avec les autres structures culturelles sur le territoire ?

↳ Pour ce qui nous concerne, comment jouer ce rôle de fédérateur, de chef d'orchestre, d'impulseur, le rôle stratégique que doit jouer une Région ? Comment en théorie pourrait-on le travailler ?

- c'est d'abord par la prise en compte de la politique culturelle des Villes. Il faut que les Régions restent modestes. Leur budget est de 3-4% et ce sont les communes qui portent, dans l'enseignement artistique comme ailleurs, les politiques culturelles. Le projet d'un établissement, d'une école a une histoire. Les Régions entrant aujourd'hui dans leur jeu n'ont pas à se comporter comme un éléphant dans un magasin de porcelaine. Elles ont le souci de respecter le travail réalisé.
- c'est l'articulation avec les pratiques amateurs et le monde associatif. On réfléchit souvent d'abord aux institutions mais à côté il existe un tissu important qui a été, dans notre dialogue avec les Départements, bien mis en valeur par les états des lieux.
- ce sont les priorités stratégiques, politiques et culturelles des Régions, notamment, dans notre cas, les musiques actuelles. Vous aurez tout à l'heure le témoignage de Vincent Priou qui conduit avec Trempolino tout un travail dans ce domaine et toute la question est la liaison entre le travail fait dans les institutions et le travail fait autour par les associations.
- ce sont les attentes des populations, des jeunes. Pensons à la FNAPEC et d'autres associations qui aujourd'hui co-élaborent et travaillent avec nous sur les enseignements artistiques.

↳ Il nous semblerait dans un premier temps nécessaire :

- de pouvoir accompagner les établissements d'enseignements artistiques pour permettre, quand c'est nécessaire, leur mise à niveau et garder les classements dans une logique d'harmonisation sur le territoire, d'accompagnement en terme d'investissements mais aussi en terme de moyens humains ;
- de les accompagner dans l'évolution de leur offre qui n'est pas homogène : le secteur du théâtre, qui a des particularités, est déficitaire et la Région peut apporter une valeur ajoutée en permettant un rapprochement par convention avec les grands établissements culturels dont nous sommes des partenaires financiers voire parfois institutionnels ;
- de tendre à une harmonisation tarifaire sur les différents CEPI après discussion avec les Villes et sans les déstabiliser. La Région se pose, par exemple, la question de la gratuité pour les formations de Niveau V ou de Niveau IV. Ce type d'initiative, sur lequel il faut avoir une réflexion stratégique, ne peut pas être pris en compte seulement par la Région et là encore il est évident que c'est dans le partenariat et dans l'intelligence collective que les réponses pourront se trouver ;

- d'accentuer les liens entre nos différentes institutions culturelles (scène nationale, opéra, ...) qui ont parfois tendance à oublier – et à qui nous devons dans ce cas rappeler – que dans le cadre de la charte de service public, il y a, à côté de la création, de la diffusion, de la conquête des publics, cette dimension éducative et de formation. C'est un travail sur lequel les régions sont relativement armées.
- refonder des cursus de classes à horaires aménagés musique, en lien avec les lycées. Ce sont des questions qu'il faudra complètement remettre à plat à partir du moment où il y aura des cartes au niveau régional (aménagement culturel, comment déplacer les jeunes, quelles coopérations interrégionales, ...), alors que certaines politiques existent. Pour la Région des Pays de la Loire, ce sont 7500 étudiants et une trentaine d'institutions.

Autour de quelles finalités ?

⇨ Il y a trois finalités principales, articulées autour de trois principes que l'on retrouve dans l'ensemble des politiques éducatives qu'une Région peut mener. Ce sont les mêmes valeurs qui guident l'action dans l'enseignement artistique, professionnel ou général :

- liberté : elle permet de construire une offre prenant en compte la diversité des publics, les attentes différenciées des élèves. Une question a été posée hier dans la salle sur laquelle on ne peut pas faire l'impasse qui est de trouver le positionnement pertinent entre une logique d'accès à la formation supérieure et une logique d'accès à l'emploi. Elle est fondamentale et touche l'ensemble des secteurs professionnels. Les CARIF-OREF, dans toutes les régions, qui examinent le secteur de l'emploi et tentent de faire une adéquation entre emploi et formation montrent bien qu'on doit avoir aujourd'hui le courage de regarder ce qu'il en est, sans instrumentaliser et en ayant à l'esprit qu'une formation ne peut pas forcément être immédiatement opérationnelle. Il s'agit bien d'équilibre entre l'employabilité dans un secteur et la formation, généraliste, universaliste. Mais dans un secteur, et on l'a vu par le COREPS, pour le problème de l'intermittence, où il y a un certain nombre de questions de fond qui se posent, sur l'enseignement artistique, en lien avec les outils régionaux qui existent, en lien avec les universités, cette question ne doit pas être taboue et doit être travaillée frontalement pour essayer de trouver des solutions justes et équilibrées ;
- égalité : qui doit permettre à chaque jeune de pouvoir suivre un cycle CEPI dans des conditions satisfaisantes d'hébergement, de déplacement, de bourses, en prenant en compte la proximité géographique ;
- équité : par l'observation du parcours des élèves, des débouchés ; on critique souvent l'école depuis Bourdieu et Passeron, mais regardons les écoles de musique : qui sort des 3^{èmes} cycles longs, qui va dans les conservatoires supérieurs de musique ? Est-il normal que ce soit à 80% des enfants de musiciens, de professeurs de musique ? Cela pose des questions. Dans les arts et la musique, il faut aujourd'hui repartir sur des bases d'équité.

⇨ Pour atteindre ces enjeux, il faudra :

- formaliser un cadre au plan régional qui délimite concrètement l'offre de CEPI (contenu, nombre de places, objectifs de la formation) ;
- intégrer des logiques de pluriactivité et de reconversion ;
- intégrer la question des enseignements artistiques à d'autres politiques publiques : comme l'éducation (premier budget des Régions), les contrats territoriaux, ... ;
- inciter les établissements à se préoccuper davantage du devenir de leurs élèves, par des enquêtes régulières, en développant et en formalisant les expériences qui existent ;
- construire des outils d'observation, en lien avec le SREF et le secteur culturel ;

- et enfin, en lien avec les Départements, puisqu'on a entendu hier que 35% des élèves de 3^{ème} cycle sont des élèves adultes, souvent sur des voies de professionnalisation, il faudra répondre aux besoins de formation initiale des différents professeurs non diplômés des établissements ou d'associations. Il existe en France un organisme, dont des représentants sont présents, dont c'est le travail : c'est le CNFPT. Et quelquefois on peut être étonné qu'il y ait décalage entre cet organisme qui est là pour ça et qui doit prendre toute sa place sur ces questions et les écoles, en particulier municipales ou intercommunales qui sont en milieu rural.

Comment organiser la cohérence entre les politiques publiques d'enseignements artistiques au sein d'une région ?

- ↳ En l'état de notre réflexion on peut évoquer quatre propositions concrètes :
 - se doter d'une charte des enseignements artistiques rédigée avec l'ensemble des partenaires, qui pourrait constituer le socle de la mise en œuvre des CEPI en région ;
 - établir un cadre de coopération et de concertation avec l'ensemble des acteurs pour déterminer l'organisation des examens, la mutualisation des compétences et des moyens, la circulation des élèves ou enseignements entre établissements ;
 - contractualiser, avec les villes dans un premier temps puisqu'elles sont gestionnaires à 95% des établissements d'enseignement artistique (le pourcentage restant étant passé en intercommunalité), avec des objectifs négociés pour définir les priorités des établissements, chiffrer les financements nécessaires, préciser la nature et les modalités de coordination entre établissements, reconnaître ainsi la capacité à assurer la mise en place qualitative de CEPI ;
 - créer une instance officielle de suivi des CEPI entre collectivités et avec l'État.

Nous nous trouvons bien dans une situation de politique co-gérée où la Région, chef de file, stratégie, responsable d'une politique publique, en assume la conduite tout en associant au plus près l'ensemble des collectivités et des acteurs concernés dans un souci de démocratie participative renouvelée.

↳ Cette première étape en appellera d'autres et l'on voit bien que cela demandera un certain temps, mais des questions restent posées pour avancer vers un véritable schéma régional des enseignements artistiques :

- où se situe la cohérence avec les formations universitaires et en particulier avec les pôles d'enseignement artistique ? Deux CNSMD ne sont pas suffisants et le nombre de pôles régionaux supérieurs reste inconnu. Aujourd'hui, dans les contrats de plan, l'enseignement supérieur est la priorité de beaucoup de Régions avec beaucoup de moyens financiers qui y sont consacrés. L'enseignement supérieur artistique doit rejoindre les problématiques générales de l'enseignement supérieur. Les Régions sont prêtes à l'accompagner, faut-il encore que l'État ait le minimum d'ambition et le minimum de moyens. On voit bien ce qui s'est passé ces dernières années, on a joué la montre ;
- où se situe la place des autres collectivités publiques dans la gestion au quotidien des établissements municipaux ou en régie ? La loi sur les EPCC a été attendue pendant longtemps, elle a été reprise par les sénateurs très récemment. C'est un outil de partenariat tout à fait intéressant et une question à laquelle nous allons nous confronter. Un vrai partenariat passera par un partenariat plus institutionnel, plus marqué. On sait bien, là aussi, qu'il faudra du temps et que les esprits mûrissent pour qu'on soit dans un vrai partenariat et pas dans un transfert de charges ;

- où est l'ambition pour un vrai plan d'éducation artistique comme le plan Lang - Tasca qui permettrait de mettre au cœur de dispositifs d'éducation, au cœur de l'école, la question de l'art et de la culture pour chaque jeune ? La loi sur les enseignements artistiques permet de trouver une réponse à cet éclatement des responsabilités, mais ne répond pas aux questions sur l'éducation à l'art, la pratique artistique dans les écoles, collèges et lycées. Les Régions, qui aujourd'hui financent le fonctionnement des lycées, ont des réponses à apporter.

↳ Au travers de cet exposé j'ai voulu montrer l'ambivalence de la position de l'ARF et des élus qui réaffirment à chaque fois :

- que les Régions sont prêtes à assumer de nouvelles responsabilités et jouer leur rôle de fédérateur et d'opérateur stratégique sur un certain nombre de grands dossiers : transports, aménagement du territoire, formation, éducation entre autres ;
- que les Régions sont outillées et prêtes à réussir de vrais transferts comme en 1985 pour les lycées et pour les compétences transférées concernant les bibliothèques et les archives. Aujourd'hui tout le monde se félicite des moyens qui ont été mis en œuvre. Mais il y avait plus de volonté à l'époque, plus de marge de manœuvre et il y avait sans doute une vraie décentralisation, avec de vrais moyens et une confiance, chose que l'on n'a pas aujourd'hui ;
- que les Régions sont enthousiastes à l'idée d'ouvrir avec les collectivités une autre page de la décentralisation culturelle.

Mais cet enthousiasme est teinté de déception, d'attentisme, de prudence, car cette loi du 13 août 2004, loin de donner un nouveau souffle à la démocratie de proximité, risque de l'étouffer par manque de volonté et de moyens affichés. Je pense que les rencontres que nous aurons prochainement avec la FNCC, les rencontres bilatérales entre ARF et AVF, AGVDF, y compris le travail interne réalisé au niveau de la commission culture, devront permettre de progresser. Les Régions ont 20 ans, l'ARF quelques années et pour gérer toutes ces questions ne dispose que de 3 ou 4 personnes. Cela repose donc sur l'investissement des professionnels et des élus qui eux-mêmes sont dans des situations où il faut parer au plus urgent.

Une grande loi de décentralisation, un acte III de la décentralisation, qu'aurait pu être la loi de 2004, sont aujourd'hui attendus ce qui permettrait de donner des moyens, financiers et humains, pour permettre aux Régions d'assumer l'ensemble de leurs responsabilités.

Jean-Claude LARTIGOT

Directeur de l'AMDRA

Comment organiser la complémentarité des établissements publics d'enseignement artistique entre eux et avec les autres structures culturelles du territoire régional ?

La question sera envisagée ici principalement sous l'angle de la complémentarité avec les structures du spectacle vivant. D'ailleurs, plutôt qu'enseignements artistiques, il serait plus clair de parler d'enseignements du spectacle vivant.

↳ Pourquoi cette complémentarité pose-t-elle problème ?

- alors que l'appellation spectacle vivant recouvre les structures de diffusion, de création et d'enseignement, ce dernier est souvent « oublié » dans les problématiques culturelles alors qu'il représente une part importante des emplois (en Rhône-Alpes : 6 026 postes d'enseignement de la musique, de la danse ou du théâtre, – 2 686 dans les écoles territoriales et



3 340 dans les écoles associatives - permettant d'employer 4 250 enseignants sur les 28 750 salariés artistiques, administratifs et techniques du spectacle vivant et audio visuel – ce qui représente 15% des salariés du spectacle vivant²¹), et que l'enseignement représente souvent la seule opportunité pour donner accès au patrimoine du spectacle vivant pour des parts importantes de la population.

Exemples : le contrat d'études prospectives (CEP) initié et suivi par la CPNEF-SV de 1993 à 1995 n'identifie pas spécifiquement la population d'artistes enseignants ; le service « spectacle vivant » de la Région ne travaille pas jusqu'ici sur les problématiques de la formation.

- l'enseignement est souvent accusé de ne pas être en phase avec la création contemporaine et de ne pas déboucher sur des pratiques réelles.
- à l'inverse, la diffusion « jeune public » ne fait pas toujours le lien avec l'éducatif.

➤ De quelle nature cette complémentarité peut-elle être ?

Il convient de la situer dans la dialectique entre, d'une part, le rôle fondateur pour la diffusion et la création, de l'enseignement et de l'apprentissage des pratiques de la danse, de la musique et du théâtre et, d'autre part, le « relatif » isolement des structures d'enseignement ; « relatif » car, aujourd'hui, les conservatoires sont très présents dans la vie culturelle. Ainsi, en plus de leur vocation d'enseignement de musique et de danse, les conservatoires mènent une politique volontariste d'action culturelle en organisant diverses manifestations et concerts. L'action de formation des conservatoires se décentralise aussi dans les quartiers grâce aux annexes, et par les activités musicales menées dans les différents établissements socioculturels de la ville. Localement, les conservatoires sont très souvent mis au service de la politique d'action culturelle de la collectivité employeur.

Deux exemples pour ce qui est des établissements entre eux :

- à l'occasion de la prise de la compétence culturelle par les communautés de communes, les missions et objectifs des écoles sont nécessairement définies dans le cadre de l'élaboration de la politique culturelle communautaire (le cas de la Communauté d'agglomération d'Annecy où la commission culturelle a institué une commission chargée d'élaborer une charte d'objectifs pour le 1^{er} cycle entre le CRR, les écoles de l'agglomération d'Annecy).
- au niveau du 3^{ème} cycle : organisation du 3^{ème} cycle jazz entre toutes les écoles de la Région Rhône-Alpes, et 3^{ème} cycle musiques actuelles et théâtre entre CRR Lyon et ENMDAD Villeurbanne.

Il convient toutefois de ne pas oublier qu'il faut du temps pour apprendre et que confronter des élèves à un public est nécessaire mais peut être dangereux.

Il faut également prendre garde aux problèmes de concurrence faite aux professionnels par les spectacles donnés par des élèves.

➤ Comment organiser cette complémentarité ?

- ne pas oublier qu'il pré-existe à toute initiative des réseaux formels et informels dont il faut tenir compte, au risque de les voir jouer en force d'inertie voir contre les initiatives. Ces réseaux sont de plusieurs types, par exemple en Rhône-Alpes, des coopérations institutionnalisées entre CRR et CRD (Arc Alpin), les réseaux des écoles FNEIJMA pour les musiques actuelles conventionnées avec les CRR et CRD pour les 3^{èmes} cycles musiques actuelles et jazz, les associations spécialisées d'enseignants (formation musicale, groupe d'instruments, type d'activités – exemple : APAD pour le théâtre).
- pour ce qui est de la complémentarité entre les établissements d'enseignement et les autres structures culturelles : mettre en place des projets dont la réalisation implique la coopéra-

²¹ Pour ce qui est de la part représentée par les emplois de l'enseignement artistique – musique, danse, théâtre – dans l'emploi artistique du spectacle vivant, le diagnostic réalisé en 2006 dans le cadre de l'élaboration de contrat d'objectif emploi formation permet d'évaluer que 2 artistes sur 3 occupent un emploi dans l'enseignement spécialisé.

tion entre plusieurs établissements et les structures culturelles (exemple de la plate-forme RAJ – Rhône-Alpes Jazz - mise en place au départ par l'agence régionale pour coordonner une résidence régionale avec structures de diffusion, orchestre de jazz, collectifs, écoles spécialisées jazz, écoles de musique généralistes, ...). Ce type de projet peut se reproduire dans différents domaines d'activité et différentes esthétiques. Les associations régionales sont sans doute – quand elles existent – des structures dans lesquelles ces projets peuvent s'élaborer et être initiés.

Comment organiser la complémentarité entre les établissements d'enseignement ?

➤ L'étude, réalisée par l'AMDRA en 2005, montre que dans une région comme Rhône-Alpes, cette question doit être posée sur deux plans :

- d'une part, pour ce qui est de l'enseignement de la musique, certaines disciplines instrumentales ou vocales sont suffisamment développées pour permettre l'accès des élèves à un cycle spécialisé dans chacun des 11 établissements ENMD/CRR. C'est le cas du piano (claviers), du chant (art lyrique), de la clarinette et de la flûte traversière pour les bois, ainsi que du violon pour les cordes et de la trompette pour les cuivres. À l'opposé, l'apprentissage de certains instruments semble beaucoup moins répandu : c'est principalement le cas de l'accordéon, des cuivres graves (tuba, saxhorn et trombone), du cor mais aussi du basson, du hautbois, de la harpe, de la contrebasse et du violoncelle. Les inégalités sont encore plus flagrantes entre les genres musicaux. L'offre de formation en musique ancienne se réduit à 6 établissements (l'ENMDAD de Villeurbanne étant la seule à proposer un panel de disciplines assez large – cordes, claviers, bois). C'est encore plus vrai pour les DEM regroupés sous le vocable « musiques actuelles »²².

Les écoles où sont organisées ces types d'enseignement voient affluer vers elles une demande de toute la région et bien au-delà ce qui parfois les pénalise dans leur capacité à répondre à leur vocation première de service local d'enseignement artistique ;

- d'autre part, la fonction des 3^{èmes} cycles spécialisés n'est pas la même selon que l'on se trouve dans un CRR implanté dans une ville universitaire ou dans un CRD implanté dans une ville moyenne. Dans le premier cas, cela permet de structurer un réel cycle spécialisé ou d'orientation professionnelle. Ces établissements bénéficient – ou souffrent – d'un apport de « grands élèves » extérieurs à l'établissement qui, après avoir suivi leur premier cycle dans leur ville d'origine, souhaitent poursuivre leur formation dans la ville où ils entament leurs études universitaires ou supérieures. Le deuxième cas est plutôt le fait des écoles situées dans des villes moyennes et dont les effectifs sont réduits. Peu d'élèves ont un projet professionnel. Il est en revanche important pour ces écoles de pouvoir continuer à accueillir des élèves qui souhaitent poursuivre leur formation musicale, quel que soit leur projet, en les inscrivant en cycle spécialisé. En effet, ces élèves contribuent fortement à la vie culturelle de l'établissement en participant aux différentes pratiques collectives, aux prestations proposées en public, etc.

Supprimer l'enseignement du piano ou de la danse classique en 3^{ème} cycle spécialisé dans un CRD pour la raison que cet enseignement est mieux réalisé dans un CRR voisin d'une cinquantaine de kilomètres (meilleur encadrement, richesse de l'offre de formation, émulation entre élèves...), c'est priver cette école de la possibilité de réaliser son rôle de pôle ressource pour les territoires en proximité (on songe à la difficulté d'attirer certains enseignants de bon niveau dans des écoles n'offrant pas ce niveau d'enseignement). Ce raisonnement est encore plus pertinent si on le situe dans les cuivres, par exemple, dans une région à forte pratique des harmonies.

²² Les DEM de musiques traditionnelles ne peuvent être obtenus qu'à l'ENMDAD de Villeurbanne (offre qui, tout comme pour la musique ancienne, attire vers cette école une population de « grands » élèves extérieurs à la commune) ; les musiques actuelles amplifiées n'étaient enseignées en 2004-2005, à ce niveau pré-professionnalisant, que dans 3 établissements, rassemblant 68 élèves ; le jazz apparaît comme le genre musical (apparenté aux « musiques actuelles ») le plus répandu. Il fait l'objet d'un cycle spécialisé dans 9 établissements dans lesquels se répartissent 62 élèves (inscrits dans une discipline dominante).

La complémentarité entre les établissements ne peut donc être posée que comme dépendant d'une véritable politique régionale des enseignements artistiques dans laquelle, davantage qu'une complémentarité élaborée à partir de critères quantitatifs, il s'agisse principalement de dégager une cohérence de l'offre de formation en fonction des principes d'une politique régionale des enseignements artistiques.

Comment organiser la cohérence entre les politiques publiques d'enseignement artistique au sein d'une région ?

Il faut noter que l'Éducation nationale n'étant pas concernée par cet aspect de la loi du 13 août 2004, il est assez vain de poser la question de la cohérence entre les politiques publiques d'enseignement artistique.

↳ Les écoles restent des établissements locaux, gérés par les communes ou leurs groupements alors que leur politique d'enseignement artistique dans le cadre de la loi du 13 août 2004 devient dépendante, en partie, d'autres collectivités territoriales : les communes sont obligées de se confronter aux orientations départementales. Les écoles contrôlées vont donc pouvoir être évaluées quant à leur rôle de lieux ressources (conformément à la charte de l'enseignement artistique).

Si les communes souhaitent maintenir le classement de leur école, elles vont également devoir se coordonner avec la Région au sein d'une commission régionale dont il est souhaitable que le cahier des charges ne soit pas « simplement » d'organiser les épreuves finales des DNOP. Il est souhaitable que ces commissions régionales deviennent un lieu pour penser les évolutions de l'enseignement artistique, une instance de pilotage de l'enseignement artistique, dotée des moyens intellectuels (niveau d'expertise) et budgétaires lui permettant de réaliser ce type de mission.

↳ Que peut signifier « organiser la cohérence entre les politiques publiques d'enseignement artistique au sein d'une région » ?

Certaines finalités d'une telle structuration sont facilement identifiables et peuvent être facilement partagées par les communes, les conseils généraux et le conseil régional car elles font partie des moyens classiques des politiques territoriales : répartition des enseignements sur les territoires, accès des populations aux différents niveaux de l'enseignement, ... Le véritable challenge résidera sans doute dans la capacité de ce nouveau dispositif de pilotage des enseignements du spectacle vivant à développer une offre de formation qui tienne compte à la fois des évolutions esthétiques du spectacle vivant, du rôle patrimonial dévolu à toute école et de l'état de la demande des populations.

Echanges avec la salle

Philippe BAZIN

Inspecteur pédagogique régional – Rectorat de Poitiers

L'Éducation nationale ne serait pas concernée par la loi d'août 2004, or un entrefilet du code de l'éducation montre le contraire : « les enseignants participent à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire ».

Jean-Claude LARTIGOT

L'expression « enfants d'âge scolaire » ne signifie pas forcément les enfants scolarisés.

Eric SPROGIS

Il s'agit bien d'une référence identique selon la charte de l'enseignement spécialisé qui invite à une collaboration.

Pour revenir sur la question des transferts : les classes à horaires aménagées (CHAM) sont intégrées aux programmes scolaires et désormais tous les établissements d'enseignement artistique en assument la charge, ce qui signifie que l'Éducation nationale n'intervient pas sur la prise en charge, mais seulement sur les contenus.

Philippe BAZIN

Au contraire : dans le travail commun des CHAM, il y a au minimum deux heures qui sont dispensées par le professeur d'éducation musicale qui peuvent être augmentées d'heures de chorale et d'autres pratiques, ce qui peut amener les heures jusqu'au tiers, voire la moitié des enseignements donnés dans les CHAM.

Isabelle PHALIPPON-ROBERT

Adjointe au chef de bureau des enseignements et de la formation à la DMDTS

Un vrai partenariat entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture est inscrit dans la loi et nous espérons qu'il se développera.

Je me réjouis de ce que nous a indiqué Jack Maignan, de l'ambition qu'il a exprimée en matière d'enseignement et d'éducation artistique. Les Régions peuvent réellement apporter une plus value.

Le délai initial du 31 décembre 2006 pour valider les schémas départementaux a été reporté car nous avons constaté, à partir d'une étude menée par les DRAC, qu'il était nécessaire de disposer de plus de temps, en particulier pour ce qui concerne le théâtre, avec comme l'indique une note d'octobre, un engagement à « faire » et le besoin de temps pour travailler et réaliser.

Du temps est également donné aux établissements pour remplir les conditions de classement. Le ministère de l'Intérieur n'a pas souhaité surcharger les collectivités territoriales et a demandé de retirer certains passages du projet de décret.

Le décret de classement a été publié le 12 octobre et les arrêtés vont suivre prochainement.

Patrice CARPENTIER

Adjoint au maire d'Aurillac, chargé de la culture

Je suis arrivé hier avec beaucoup d'inquiétudes qui ont été renforcées par les propos de certains intervenants, car il y a eu beaucoup de temps consacré à justifier l'organisation territoriale proposée par cette loi, par rapport à un processus de décentralisation qui suit celui de 2003. Par ailleurs, l'État connaît l'importance des silences en musique, je connais celle des soupirs, en particulier sur les questions de financements.

De nombreux élus partagent les mêmes ambitions, mais il y a le domaine du possible, avec des différences importantes d'une commune à l'autre, d'un département à l'autre et les citoyens ne sont pas tous sur un même pied d'égalité.

Un principe fondamental de la décentralisation est celui de la péréquation et il appartient à l'État de veiller à réduire les inégalités qui peuvent exister.

J'ai demandé au directeur de l'école de musique d'Aurillac de faire une évaluation d'ici à sept ans de ce coûterait la mise à niveau de l'établissement pour une labellisation au niveau de « conservatoire départemental », sachant que nous avons déjà des enseignements avec des départements musique et danse importants. L'évaluation nous donne 290 000 € et il reste à savoir qui va les payer. Il est donc important de prendre en compte la péréquation pour pouvoir encore parler demain d'action de service public en matière culturelle.

Pierre QUENEHEN

Si les premiers CEPI, qui seront peut-être les plus ambitieux, correspondent bien aux textes et constituent des premières étapes d'organisation géographique pour les grandes villes, ils risquent de provoquer un mouvement inverse en milieu rural en termes d'aménagement du territoire.

Frédéric QUÉRY

Directeur de l'École de musique d'Arcachon

La question de l'Europe et de l'organisation par rapport aux autres pays est absente des débats. Des réflexions et des collaborations transfrontalières existent-elles ? Quelle est la situation des autres pays ?

Guy DUMÉLIE

Je voudrais attirer votre attention sur une réalité qui est la différence de traitement des établissements d'un territoire, liée à l'histoire. Il n'y a pas de rapport direct entre le montant de subvention attribuée par l'État et le nombre d'élèves qui fréquentent les 3^{èmes} cycles.

Dans le temps, l'État a peu ou prou augmenté le montant des subventions aux établissements, en particulier des CNSMD, mais des établissements n'ont pas bénéficié de ces augmentations.

Jack MAIGNAN

Les raisons pour lesquelles telle ou telle école est nationale ou pas sont liées à l'histoire avec un petit « h », avec l'élection d'untel qui a amené à ces évolutions. Il y a en général peu d'intervention pour les Régions et les grandes métropoles, ce qui signifie que, sur un plan stratégique, il s'agit de rétablir un équilibre des territoires, un service public de qualité pour les pôles universitaires, les grandes écoles.

C'est un enjeu que les Régions peuvent relever car c'est un endroit où peut se forger une nouvelle citoyenneté, où ces questions de territoires peuvent se poser. Il n'y a pas une seule Région en France qui n'ait mis en place une politique de contractualisation, avec une place importante pour la culture, pour des investissements dans le cadre d'un dialogue renouvelé avec les territoires. Pour notre Région, les crédits ont été multipliés par trois en milieu urbain, avec 35% des subventions qui vont à des équipements culturels structurants.

Il aurait été plus juste, dans une loi de vraie décentralisation, que l'État fasse un effort de remise à niveau, en proposant des projets sur l'enseignement supérieur de façon équilibrée sur le territoire avec plusieurs pôles (dont le nombre reste à définir) afin de permettre une répartition géographique plus adaptée, plutôt que de répartir une enveloppe globale.

Une autre approche de la gestion publique est nécessaire, par exemple pour ce qui est des personnels ; nous sommes depuis vingt ans dans des phases de décentralisation successives et il serait logique que les personnels de l'État diminuent en nombre. Nous ne voyons pas pourquoi il y a aujourd'hui 120 personnes à la DRAC et une vingtaine à la Région pour culture, jeunesse et sports. Les moyens humains doivent être ajustés aux moyens financiers pour apporter des réponses adaptées.

Les Régions ont pu gérer en 18 mois le transfert de 100 000 TOS, elles pourront aussi facilement gérer le transfert de 250 agents de l'inventaire et traiter le dossier des enseignements artistiques. Nous sommes en mesure de saisir des opportunités, avec un ministère entreprenant, pour poursuivre cette phase de la décentralisation.

Témoignages

Vincent PRIOU

Directeur de Tremolino à Nantes

La nouvelle organisation des enseignements artistiques ne peut s'engager sans une lecture de l'offre existante et une analyse de la réalité des pratiques, au sein des populations. Cette perspective aborde les notions d'organisation et de complémentarité de l'offre, entre les intervenants, les territoires, les esthétiques... Elle permet, à partir de ce constat, d'imaginer la prise en compte de nouvelles formes de pratiques et de pédagogies différenciées.

C'est dans ce sens qu'en Pays de la Loire une réflexion a été engagée sur un aménagement concerté du territoire. Réalisée dans le cadre du Pôle régional des musiques actuelles, elle a permis de dresser un état des lieux et des pratiques, et a donné lieu à des orientations et des préconisations.

Il est à noter que cette réflexion s'est inscrite de façon complémentaire à la dynamique nationale développée dans le cadre du conseil supérieur des musiques actuelles et qui porte notamment sur l'enjeu de mettre en œuvre des concertations territoriales.

Cette intervention est l'occasion de présenter ce travail réalisé en 2004/2005, avec les lieux de diffusion de la Région des Pays de la Loire et la commission régionale des musiques actuelles. Il porte sur un état des lieux et des pratiques, dans la région et définit le cadre d'un schéma de développement des musiques actuelles sur le territoire.

Le document est téléchargeable sur le site www.tremolo.com (« Éléments de réflexion et de proposition pour un aménagement concerté du territoire régional »).

Cette étude comporte plusieurs parties

L'analyse du contexte et des enjeux

Ce travail se situe dans un contexte particulier : une nouvelle étape de la décentralisation, une crise de croissance rencontrée dans le secteur du disque ou de l'emploi artistique et culturel. Une analyse portant sur la nécessité de concevoir une démarche globale. Aussi, le schéma territorial se propose d'être une plate-forme permettant de développer une dynamique partenariale entre les différentes collectivités locales, l'État et les acteurs du secteur des musiques actuelles.

Lecture cartographique des musiques actuelles

La cartographie présente une lecture de l'existant en Pays de la Loire à partir des données connues. D'un point de vue général, elle met en évidence la diversité de traitement entre les départements, entre le tissu rural et urbain, met l'accent sur la diversité culturelle tant dans les pratiques que dans l'accès à l'offre musiques actuelles dans les équipements.

➤ Une région qui se développe : les Pays de la Loire se classent 5^{ème} région de France par son nombre d'habitants. Dynamisme démographique : hausse de 5% des habitants entre les deux derniers recensements (bien supérieure au niveau national (3,6%). Dynamisme économique : entre les deux derniers recensements, il y a, proportionnellement, deux fois plus de créations nettes d'emplois que dans le reste de la France. Les communes rurales rassemblent un tiers de la population.



↪ Le besoin de développement de studios de répétition : la photographie identifie les studios avec ou sans accompagnement ou intervention pédagogique. On observe de grandes divergences entre les différents départements, les aires urbaines disposent d'équipements plus adaptés et nombreux. L'absence flagrante de ce type d'équipement pose la question des conditions d'une pratique adéquate et notamment en terme de santé publique (risque auditif).

↪ Le besoin de développer l'enseignement et l'accompagnement : la région est bien irriguée en écoles de musique, la Loire-Atlantique et la Vendée étant particulièrement bien équipées. Toutefois une lecture fine met en évidence que l'offre en formation spécifique aux musiques actuelles est loin d'être aussi performante.

Pour cette observation, nous sommes partis des données existantes, qui sont pour certains points assez partielles.

Les établissements d'enseignements artistiques : nous avons identifié 7 CRD – CRR, 9 écoles agréées, 71 écoles territoriales et 203 écoles associatives. La place des musiques actuelles dans ces établissements est assez complexe à définir, car l'organisation des enseignements artistiques en musique est globalement bien structurée, mais il est difficile d'identifier ce qui relève directement des musiques actuelles -par exemple entre une classe de jazz et un département complet – et les critères d'évaluation ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre.

Seulement 10% environ des écoles de musique sont investies dans l'enseignement des musiques actuelles (ou de certaines de ses esthétiques). Il est vrai qu'elles nécessitent une façon spécifique d'aborder la pédagogie (cours collectif, enseignant musicien, chaîne de l'amplification comme outil de création).

↪ Les scènes ont une activité dense mais restrictive : les infrastructures (hors salles municipales) conçues pour proposer du spectacle vivant sont relativement nombreuses dans la région (la DRAC identifie plus de 160 lieux). Lorsqu'on cherche à établir le nombre de scènes qui proposent au moins 50% de musiques actuelles, l'effectif est divisé par deux, moins d'un quart de ces salles propose au moins 30% de musiques actuelles dans leur programmation et seules quelques villes sont équipées en lieux spécifiques.

On peut noter sur ce type d'observation le manque de données sur les pratiques en amateur et pour certains types de lieux, en particulier les cafés concerts dont les caractéristiques ne sont pas évidentes à déterminer, à identifier.

↪ Une région de festivals. L'attractivité touristique de la région conduit à avoir une activité estivale dense (notamment sur la côte). La programmation musiques actuelles est dominante. On constate une inversion de l'offre par rapport aux lieux de diffusion. L'offre reste souvent portée par les associations pour lesquelles il est plus facile de s'investir de façon ponctuelle.

Identification des modes de pratiques

L'état des lieux présente également une lecture des modes de pratiques et des éléments qui déterminent ou induisent cette pratique (facteurs identitaires, sociaux, économiques, générationnels, amateurs, professionnels...). Les éléments sont issus d'une observation partagée. Les critères d'identification des pratiques retenues pour la présentation portent sur :

- les objectifs et modes de pratique ;
- la caractéristique de la pratique ;
- l'échelon territorial de la pratique ;

Et répondent à trois types de pratiques :

- les pratiques artistiques ;
- la création, la production et la circulation des œuvres ;
- le rapport aux œuvres et expressions culturelles des populations.

Identification des structures intervenant sur le territoire

Plusieurs types d'opérateurs (structures publiques, associatives, commerciales...) interviennent dans le champ des musiques actuelles et participent à la structuration, au développement ou à la réalisation de projets.

La présence de ces types d'opérateurs dépend des contextes territoriaux, des politiques publiques conduites par l'État (les labellisations) et les collectivités locales ainsi que des prises d'initiatives.

Réflexions prospectives et préconisations

La prise en compte et le développement des pratiques musicales et artistiques ne peuvent se réaliser sans une réflexion globale et concertée entre les collectivités et les opérateurs.

Plusieurs enjeux sont posés :

↪ la nécessité de prendre en considération les pratiques artistiques dans leur ensemble, tant dans les modes d'apprentissage et de transmission, que dans le rapport à la diffusion, à la production et à l'expérimentation... ;

↪ la nécessité de favoriser la diversité culturelle non pas en terme d'esthétique, mais en terme de mode culturel et de prise en compte des pratiques qui s'y rattachent. Il ne s'agit pas alors de transmettre ou de s'approprier un mode de pratique, mais de permettre la diversité des expressions et des cultures liées aux populations et aux territoires ;

↪ la nécessité de favoriser les croisements artistiques : les courants musicaux ont des influences, s'enrichissent les uns les autres, une politique publique territoriale doit permettre les singularités tout en provoquant les rencontres et confrontations artistiques ;

↪ la nécessité de laisser place à l'initiative et à l'expérimentation : les pratiques musicales se réalisent comme des expériences. Les approches pédagogiques sont déterminantes, il s'agit d'accompagner plus que de transmettre ;

↪ la nécessité d'un équilibre des financements publics : pour mieux répondre aux attentes de pratiques mais également pour mieux concerner l'ensemble des populations.

En conclusion, la mise en œuvre d'un projet de développement et d'aménagement concerté du territoire régional pose l'enjeu de la co-construction des politiques publiques. Cette co-construction est particulièrement pertinente alors que se définissent les compétences et interventions sur les enseignements artistiques.

Cette démarche ne peut exister sans la mise en œuvre de concertation territoriale et la définition d'un projet partagé.

Michel LEBERT

Secrétaire de l'APAD



L'APAD et les conservatoires

L'APAD a 20 ans cette année. Elle est représentée sur presque toute la France et regroupe plus de 80 artistes-enseignants en théâtre qui travaillent dans des conservatoires (CRR, CRD, EMA...), établissements publics maillant le territoire national et placés sous la double tutelle du ministère de la Culture et du ministère de l'Intérieur (puisque nous sommes des « artistes » dans la fonction publique territoriale).

Pour simplifier, je parlerai indifféremment de conservatoires pour les CRR ou CRD.

Les conservatoires constituent donc un réseau déjà cohérent et structuré sur des questions de pédagogie et d'enseignement artistique spécialisé.

Les conservatoires sont des lieux « ressources » repérables ; identifiés et financés par les collectivités territoriales.

Ils sont des éléments actifs d'une politique de développement culturel, d'échanges et de partenariats multiples avec les réseaux associatifs, culturels ou du secteur social.

L'originalité de l'APAD

L'APAD nous permet d'échanger sur nos pratiques ; facilitant les rencontres – au-delà des découpages géographiques – elle contribue à l'émergence de propositions innovantes.

Intuitivement, l'APAD a mis en place un réseau de compétences qui se développe et s'enrichit, contribuant à la sensibilisation de chacun aux enjeux actuels ou futurs.

L'APAD a été associée très en amont aux prémices sur la décentralisation des enseignements du théâtre.

➤ Nos liens réguliers avec les inspecteurs et le bureau des enseignements à la DMDTS nous ont permis de travailler à l'élaboration de documents qui sont des outils importants pour penser le développement des enseignements tant sur le plan des régions que des départements. Nous avons :

- participé à la rédaction du schéma d'orientation pédagogique ;
- travaillé aux référentiels pour la validation des acquis de l'expérience et les diplômes d'État ;
- et publié l'in-folio sur « Les départements théâtre et les notions repère ».

➤ Le schéma d'orientation pédagogique, notamment, permet d'harmoniser un « langage commun » pour parler de la transmission du théâtre avec une cohérence accrue : il y est question :

- d'organisation des cursus : éveil, sensibilisation, initiation, enseignement, perfectionnement ou professionnalisation ;
- de développement des liens avec les pratiques amateurs ou avec les écoles supérieures selon les besoins des élèves ;
- de volonté de qualification des pédagogues ;
- d'harmonisation entre éducation et enseignement artistique.

Par ailleurs, les réflexions que nous avons conduites sur la VAE ou les diplômes permettent de garantir une meilleure reconnaissance des pratiques et des savoir-faire des artistes qui enseignent.

La question qui nous rassemble ici porte sur une nouvelle organisation territoriale cohérente des enseignements artistiques où des notions de complémentarité entrent en jeu.

À ces termes, j'aimerais ajouter l'ouverture ou le décloisonnement car nos métiers ont du mal à se penser dans des limites géographiques, territoriales...

Artistes enseignant dans la fonction publique territoriale, les professeurs de théâtre se penchent plus souvent sur des questions sur l'humain, l'artistique, l'esthétique, la pédagogie que sur des questions « administratives ».

Et pour mener à bien des projets, ils imaginent des réponses pragmatiques qui dépassent quelquefois les cadres administratifs et financiers dans lesquels ils évoluent, anticipant sur l'avenir et ouvrant ainsi sur de nouvelles interrogations.

↳ Pour illustrer ce décloisonnement, je mentionnerai que :

- les enseignants en art dramatique développent déjà dans le cadre des cursus pédagogiques des projets « mixtes » à travers l'association de plusieurs conservatoires, des partenariats avec des scènes nationales, des CDN, compagnies, festivals professionnels ou amateurs... ;
- l'implication volontaire accrue des conservatoires dans le tissu culturel local (département ou région) par le biais de présentations publiques « hors les murs » constitue une dynamique de développement culturel régional ou de rayonnement inter régional ;
- ouverture aussi sur le milieu social : hôpitaux, maisons de retraite... ;

↳ Et comme l'Art ne connaît pas de frontières, les professeurs de théâtre mettent en place des actions concrètes qui dépassent les notions de découpage géographique du territoire :

- le CRD d'Avignon Vaucluse (Région Paca) développe des partenariats (résidence de travail, lectures...) avec le Gard (Languedoc-Roussillon) ou l'Ardèche (Rhône-Alpes) ;
- les grands élèves des conservatoires de Lille, Nancy, Le Havre se retrouvent en été sur Avignon pour le temps du festival, lors de rencontres interrégionales ;
- aucune piste de financement n'existe pour ces initiatives qui reposent à ce jour sur la passion de chacun ;
- peut-être ces questions administratives et financières seront-elles prises en compte un jour dans une forme volet théâtre ?

Fort des ces expériences variées et de cette « inventivité » – qui s'affranchit des cadres, je vous l'accorde – je peux évoquer ici des exemples originaux de complémentarité et de souci de cohérence sur le plan pédagogique et sur le développement et l'accompagnement des schémas :

Deux grands axes de recherche de complémentarité et de cohérence

Sur le plan pédagogique

⇨ Des partenariats avec l'université (conservatoires de Marseille/Aix, Avignon, Montpellier..) avec les départements arts de la scène ou les UFR :

- dans le cadre de l'harmonisation européenne des équivalences de diplômes, il apparaît important de permettre aux élèves qui suivent un cursus en conservatoire de voir la reconnaissance de leur parcours. Pour certain « faire du théâtre » est un peu plus qu'un simple loisir ;
- les cursus en conservatoire incluent bien entendu des données théoriques (histoire du théâtre, dramaturgie et analyse...). Lorsque c'est possible, les élèves sont invités à compléter leur formation par des Unités théoriques ;
- outre les avantages culturels, s'ajoute la reconnaissance pour l'élève de son statut d'étudiant... ;
- avec des débouchés professionnels accrus par des diplômes sanctionnant les études (niveau master orientation théâtre...);
- et des « références métiers » élargies : chargés de mission culturelle, enseignant, metteur en scène, comédien...) permettant d'allier la théorie et l'expérience artistique du plateau à un haut niveau d'exigence (16h de pratique/semaine + temps de recherche et de travail personnels en conservatoire...).

⇨ Rapprochement avec l'IUFM pour un projet pilote :

- le Conservatoire du Mans a – depuis 2 ans maintenant – tissé un partenariat original avec l'IUFM pour un projet innovant ;
- ce projet associe des binômes élèves « artiste » et « enseignant » ;
- qui dans un cursus commun ont pour objectif d'imaginer et mettre en place un projet pédagogique associant les savoir-faire de l'élève enseignant et de l'apprenti comédien ;
- le projet est mis en application lors des stages dans les écoles primaires où le binôme intervient ;
- c'est une sorte de prélude à un travail que soutient et revendique l'Association nationale de recherche et d'action théâtrale (ANRAT) depuis de nombreuses années : associer un artiste et un enseignant dans le cadre d'un projet d'établissement (pour mémoire les classes artistiques ou les ateliers de pratique artistique...).

⇨ Exemples de mutualisation entre conservatoires :

- les CRR du Mans et de la Roche-sur-Yon, pour la création d'un cycle d'orientation professionnelle, préfiguration des CEPIT (invitations d'intervenants, échange des professeurs, permutation des élèves, stages croisés...);
- d'autre part, un réseau régional Nord-Pas de Calais s'est constitué pour préfigurer un CEPIT - associant Lille, Roubaix, Valenciennes, Douai, Denain, Dunkerque, Arras, Lens, - mise en harmonie des cursus de formation initiale pour une meilleure orientation des élèves, - préparation d'échanges inter conservatoires... ;
- réseau national des enseignants de l'APAD qui font des échanges inter conservatoires Hautes-Alpes, Avignon, Grenoble, Lyon...).

Mais il faut rappeler que le théâtre n'est pas une fin en soi pour nombres d'élèves qui s'orienteront vers des métiers annexes (communication, administration culturelle...).

Sur le plan de la participation à des « comités de pilotage » de schémas

Les membres de l'APAD sont régulièrement associés par les DRAC, les agences régionales et départementales, à la réflexion sur les moyens et les objectifs de développement de l'enseignement du théâtre (pratiques en amateur et professionnalisation selon les niveaux).

Compte tenu des retards pris pour la finalisation des schémas, selon les cas, les exemples se déclinent au passé ou au présent et beaucoup d'idées ne sont encore que dans un futur prometteur.

⇒ Comité de pilotage (ou préfiguration) :

- tant sur le plan de régions (Paca, Nord Pas-de-Calais, ...) ;
- que de départements (Sarthe, Isère, Vaucluse, Bouches du Rhône, Moselle, Hérault...) afin d'imaginer en concertation des réponses novatrices en matière d'aménagement du territoire :
 - un de nos adhérents a d'ailleurs été en charge de la formalisation du schéma départemental de la Drôme,
 - nous sommes sollicités aussi pour participer à la rédaction de prochains schémas qui ont passé le stade de l'état des lieux (1^{er} semestre 2007)... ;
- des agences de développement (ADDM, ADDIM...) ont choisi d'inviter les directeurs de département théâtre ou les professeurs pour les réunions préparatoires des schémas ;
- certains d'entre nous ont été associés à un travail d'affinement sur le questionnaire servant d'approche à l'état des lieux et ont suivi les étapes ultérieures jusqu'à une relecture de la rédaction terminale... ;
- la constitution d'une équipe pédagogique dans un conservatoire, si elle favorise l'interdisciplinarité, cherche à s'ouvrir aussi à une « collégialité » plus développée ;
- acteurs culturels à part entière, nous sommes déjà en capacité de proposer des hypothèses de rapprochement, de collaboration, utilisant de façon plus pertinente les ressources existantes sur les territoires ;
- sur cette base, nous suggérons lorsque c'est possible la constitution de groupes de travail interprofessionnels (conservatoires, compagnies, personnes ressources...) pour l'évaluation et le suivi des volets théâtre sur le plan de l'enseignement, de la formation ou de l'accompagnement des pratiques amateurs... ;
- avec quelques objectifs, qui supposent une montée en puissance (humaine et financière).

⇒ Afin d'assurer une meilleure cohérence des projets à chaque niveau, un travail de réflexion et de regroupement des compétences à une échelle élargie semble souhaitable (penser qu'il y a des départements ou des régions limitrophes...).

- donc réfléchir en dépassant les logiques géographiques et donner tout son poids à une appréhension globale, en concertation avec les DRAC, les Conseils régionaux et départementaux et les acteurs de terrain.
- dans l'optique d'une professionnalisation des élèves : favoriser les rencontres avec les écoles supérieures : ERAC²³, ENSATT, St-Etienne, INM²⁴... (les élèves, les modalités de recrutement, les objectifs pédagogiques).
- dynamiser les ressources existantes :
 - coordination efficace des offres pédagogiques en utilisant un langage commun qui peut se baser sur le schéma d'orientation et la charte de l'enseignement artistique ;
 - renforcement des équipes pédagogiques (enseignants, intervenants extérieurs, recrutements...)
 - développement concret et cohérent des moyens, co-financements en tenant compte des bassins de vie, des spécificités géographiques (transports, enclavement...).

²³ Ecole régionale de Cannes (organise un stage annuel en direction des élèves les plus motivés des conservatoires en Paca).

²⁴ Institut national de la Marionnette - Charleville-Mézières.

- appuyer le développement (ou renouvellement) quantitatif et qualitatif des artistes enseignants (VAE, diplômes).
- fédérer les enseignants ou intervenants de la transmission théâtrale : organisation de rencontres, ateliers de pratique ; constitution d'un réseau « ressource » ; invitation aux groupes de suivi et d'évaluation en continu de l'avancée des schémas...
- renforcer la qualification et la formation professionnelle des intervenants : échange de pratiques et de compétences ; stages réguliers (perfectionnement, approfondissement, spécialisation...) de formation des formateurs.
- accompagner les pratiques amateurs : FNCTA (Fédération nationale des compagnies de théâtre amateur), troupes amateurs non fédérées.
- promouvoir les écritures d'aujourd'hui et les interdisciplinarités (cirque, théâtre d'objet, théâtre de rue, danse, vidéo...).
- explorer les ressources régionales en tenant compte de l'originalité et de la singularité de chacune : festivals, écoles supérieures, fondations, ...

En conclusion, nous pensons que la finalisation des schémas de Régions ou de Départements constituent une formidable opportunité pour penser l'avenir.

Nous retenons des pistes prometteuses :

- ▷ Réfléchir l'accès de tous à une vie culturelle complète et riche ;
- ▷ Dynamiser – entre autres – le réseau d'enseignement spécialisé et le penser dans une logique plus globale de la culture sur les territoires ;
- ▷ Créer une « communauté professionnelle » élargie sur les questions d'enseignement, de transmission, d'éducation et de pratiques artistiques ;
- ▷ Planifier à long terme l'augmentation des moyens techniques et financiers ;
- ▷ Repenser et réorganiser les articulations entre les partenaires sur les territoires ;
- ▷ Ouvrir la voie à des propositions originales et des rencontres positives et enrichissantes pour tous les partenaires.

Olivier CAYATTE

Chargé de mission pour la musique et les enseignements artistiques à la Région Centre

Présentation de l'organisation mise en place par la Région Centre pour parvenir à la définition de sa nouvelle compétence et des résultats significatifs de l'état des lieux et présentation des modalités de concertation mises en place avec les différents acteurs et collectivités concernés pour la phase d'élaboration des préconisations concernant les CEPI.

Il apparaît intéressant d'apporter un témoignage sur la mise en place d'une organisation régionale pour répondre aux nouvelles compétences en matière d'enseignement artistique. Il s'agit évidemment d'un cas particulier, mais les questions et les problèmes soulevés peuvent se rencontrer sur d'autres territoires.



La situation de la Région Centre avant l'application de la loi d'août 2004

↳ À la différence de certaines autres régions, la Région Centre n'intervient pas au niveau du fonctionnement des écoles de musique, de danse ou d'art dramatique, qu'elles soient municipales ou associatives, à l'exception d'un département où un conventionnement a été mis en place pour soutenir un plan de développement de l'enseignement musical. En revanche, elle a mis en place un programme d'aide à l'acquisition d'instruments de musique à destination des écoles et des sociétés musicales.

↳ Les directeurs des CRD et du CRR se sont regroupés depuis plusieurs années pour organiser des examens communs d'entrée aux 3^{èmes} cycles spécialisés et pour toutes les UV des dominantes instrumentales et vocales pour l'obtention des diplômes DEM/DEC/DET (Diplôme d'études musicales, chorégraphiques, théâtrales).

La Région a décidé en mai 2006 que la nouvelle compétence régionale reposerait sur la mise en place d'une instance de proposition et de concertation (le Comité régional de l'enseignement professionnel initial - CREPI) dont la fonction première est de proposer le schéma régional de l'enseignement professionnel initial qui sera inclus dans le Plan régional de développement de la formation professionnelle. Il sera aussi l'instance permanente de supervision concertée de l'ensemble des Cycles d'enseignement professionnel initial (CEPI) et de préparation des ajustements nécessaires à la bonne organisation et au bon fonctionnement de ce nouveau service public régional. Ce comité est composé de représentants de l'État, de chaque département, de chaque commune siège d'un établissement dispensant des 3^{èmes} cycles spécialisés, des six directeurs de ces établissements et de six personnalités qualifiées représentant les différentes disciplines et esthétiques. Ce comité peut se réunir dans sa formation plénière ou sous forme de groupes de travail qui peuvent faire intervenir des représentants des structures artistiques de production, des structures de formation professionnelle, des parents d'élèves...

Le CREPI s'est réuni pour la première fois le 20 juin 2006. Il a été décidé qu'il serait procédé à un état des lieux des 3^{èmes} cycles spécialisés existant dans la région et par la suite une phase prospective suivrait pour définir des orientations et des modalités d'organisation et de financement. Pour ce faire, la Région a confié une étude à un cabinet de consultants afin de réaliser cet état des lieux et d'accompagner la démarche régionale sur la phase prospective. Toujours dans une logique de concertation, un groupe de suivi s'est constitué pour examiner l'avancement de l'état des lieux et valider la méthode suivie. En plus des directeurs d'établissements, tous les élus et représentants des services concernés (Villes et Départements) ont été rencontrés par le consultant qui menait cette étude. Ces contacts lui ont permis de mener une véritable action de sensibilisation des élus à ces questions complexes, ce qui n'est pas la moindre conséquence de cette démarche.

Nous ne rentrerons pas dans les détails des résultats de cet état des lieux, qui s'est achevé en novembre, mais quelques enseignements intéressants peuvent être retirés de ce diagnostic. Tout d'abord, il a pu être constaté que l'âge des élèves de ces cycles était relativement élevé : 62% ont plus de 21 ans et 7% plus de 30 ans, ce qui laisse à penser que, pour une partie d'entre eux, il s'agit plus de formation continue que de formation initiale. Un déséquilibre important entre les établissements a pu être observé, puisque le seul CRR de la région regroupe 50% des élèves, les cinq autres établissements (CRD) se répartissant les 50% restants. Un des

enseignements importants concerne la vision politique des collectivités concernées. En effet, si les communes ont une bonne connaissance de la loi et si elles ont des positions différentes, aucune ne place son établissement dans un projet global sur la pratique artistique et la vie culturelle. Quant aux départements, ils considèrent que la question des CEPI relève d'une affaire qui ne concerne que les communes et la Région, même si certains d'entre eux sont prêts à établir des conventions avec la Région au sujet des enseignements artistiques. Il reste donc à résoudre la question suivante : comment assurer une véritable cohérence de la filière de l'enseignement artistique ?

Pour pouvoir définir la liste des CEPI qui seront dispensés en région, évaluer le coût des CEPI et de l'organisation et du suivi des diplômes (DNOP) et préciser le mode de financement de ces cycles, il a été proposé, dans un premier temps, de mettre en place trois groupes de travail :

➤ le premier regroupant des représentants des communes et les directeurs d'établissement pour faire le point, avec l'aide de l'inspectrice musique à la DMDTS en charge de la Région Centre, sur les futurs arrêtés définissant l'organisation des CEPI et leur impact sur la mise en place de ces cycles dans les conservatoires. Chaque établissement est ensuite invité à définir si, au regard des ces textes, il est aujourd'hui en mesure de mettre en place (ou non) un CEPI dans une ou plusieurs dominantes ;

➤ le deuxième regroupant des représentants des communes et les directeurs ou responsables administratifs des établissements pour valider le calcul des coûts des actuels 3^{èmes} cycles spécialisés présentés dans l'état des lieux ;

➤ le troisième regroupant les représentants des services des Départements et de la Région pour mener une réflexion commune dans le but de rechercher une cohérence dans l'organisation de l'ensemble des cycles d'enseignement artistique. Une première piste possible pourrait être l'implication de la Région dans la formation continue des enseignants sur l'ensemble du territoire.

À l'issue de cette première phase, le CREPI se réunira à nouveau fin janvier 2008 afin de prendre connaissance de l'avancée de la réflexion et des travaux réalisés. Il sera invité à se prononcer sur les modalités de poursuite de la phase de préconisations, visant à définir les modalités de mise en place et d'organisation des futurs CEPI.

En conclusion, ce processus peut paraître long mais semble indispensable pour trouver une organisation efficace dans le cadre d'une concertation entre l'ensemble des partenaires. Il semble également important, au regard du nombre des questions soulevées et de leur complexité, de la difficulté à appliquer la loi, d'échanger avec des collectivités d'autres régions sur cette problématique, ce qui rend des rencontres telles que ces journées d'études particulièrement intéressantes.

Marie-Christine DURÉAULT-THOMÉRE

Responsable du service Observation et information de Culture O Centre



Comment organiser la cohérence entre les politiques d'enseignement artistique au sein d'une région : comment réussir un bon millefeuille, à l'heure de la simplification administrative ?

Sur la question du projet d'établissement

Concernant l'enseignement général il y a répartition des compétences entre les Communes (écoles primaires), Conseils généraux (collèges) et Région (lycées) sur le financement des établissements d'enseignement scolaire. L'éducation nationale finance les enseignants qui appliquent les programmes. Elle assure l'inspection.

Pour les enseignements artistiques, le financement des enseignants est assuré par les collectivités qui sont avec la loi d'août 2004, comme l'a dit René Rizzardo, « priées de s'entendre ». Les textes du ministère de la Culture, schémas d'orientation pédagogique, charte..., plantent le décor.

Aujourd'hui, on trouve autour du « berceau » du projet d'établissement le directeur et son équipe, l'usager, et la collectivité. Avec la loi d'août 2004, le projet d'établissement se retrouve propulsé dans une position centrale dans la négociation avec plusieurs collectivités partenaires.

Le corollaire de ce constat c'est que le rôle politique des directeurs d'établissements s'en trouve notablement renforcée. Sa capacité à analyser le territoire, à imaginer des partenariats, à combiner des objectifs, à avoir une vision prospective et à faire des propositions qui pourront être au cœur de négociations entre les différents partenaires financiers de leurs établissements. Nous parlions hier de la formation des directeurs des établissements, peut-être y aura-t-il même une notion du profil politique.

Interdépendance des différents temps de la filière et rôle implicite des Régions

Aménagement du territoire : la compétence est partagée entre les Départements et les Régions. L'activité de l'ensemble des écoles d'un département a, en principe, des retentissements sur les écoles contrôlées.

Dans une école de musique ne peut émerger un cycle pré-professionnalisant que s'il y a un travail dès le premier cycle.

La politique régionale dépend donc fortement de l'accompagnement de l'enseignement par les collectivités locales et les départements qui acceptent d'accompagner la création d'une classe, ou prennent en compte la pratique amateur. La danse jazz est très pratiquée dans les écoles associatives qui ne disposeraient pas de CEPI et il en est de même pour les musiques actuelles.

Pour que les Régions ne se cantonnent pas à financer des cycles, elles sont donc amenées à participer :

- à la concertation autour du projet des établissements ;
- et à l'animation d'une réflexion concertée sur l'aménagement du territoire. (Problème de localisation des CEPI).

La simplification administrative

En qualité de responsable de l'observatoire, l'hypothèse sur laquelle nous travaillons est de considérer la mise en œuvre de la loi comme une opportunité (le bon mille-feuilles) pour simplifier les démarches et constituer des dossiers multiples qui sont capitalisés sur un espace partagé.

➤ Des dossiers communs et une dématérialisation :

Le principe est de disposer de données en évitant les temps de saisie : bilans quantitatifs et qualitatifs qui permettent de fournir à chaque collectivité (voire aux établissements) les outils pour réaliser les bilans et l'évaluation de leurs politiques.

En Région Centre, la réflexion autour de la mise en place des CEPI va s'articuler avec la mise en place d'une instance de concertation avec les partenaires sociaux et les structures ressources sur les métiers, l'emploi et la formation professionnelle. Cette concertation sera animée par le service formation, avec pour objectif la définition du volet culture du PRDF, l'orientation des travaux de l'observatoire régional de la culture sur ce sujet sur tout le secteur culturel (place du spectacle vivant dans l'audiovisuel ; lien avec les arts plastiques – musées – patrimoine).

Conclusion

La participation des Régions au processus du projet d'établissement et l'animation de la concertation est nécessaire aux régions pour la mise en place de leur politique. Cela peut aller de pair avec la mutualisation des outils administratifs et d'observation. Cela permettra :

- aux instances de concertation de disposer d'éléments chiffrés témoins par exemple de l'efficacité des politiques ou de l'évolution des pratiques ;
- la mise en place de processus de mutualisation des données, des analyses, et de la prospective.

À l'avenir, ce processus permettra à terme de mettre en perspective les initiatives politiques des différents échelons de collectivités et de réaliser ce que l'ARF appelle de ses vœux : un service public cohérent pour les enseignements artistiques.

La formation, élément d'une politique culturelle régionale

Comment prendre en compte la demande sociale, les ressources présentes sur le territoire, le patrimoine culturel pour faire de la formation un élément essentiel de la politique culturelle régionale ? Comment définir le volet spectacle vivant du PRDF et développer la complémentarité interrégionale en matière de formation professionnelle initiale, supérieure, continue ?

Intervention

Michel ROTTERDAM

Chargé de mission emploi-formation à la Direction de la culture de la Région Rhône-Alpes



Beaucoup de choses ont déjà été dites, notamment ce matin par Jack Maignan et Jean-Claude Lartigot. J'ai donc été amené à revoir mon intervention et à lui donner plutôt la forme d'un témoignage, plus personnel. Personnel car je travaille à la Région Rhône-Alpes en tant que chargé de mission, depuis deux mois seulement. Auparavant, j'exerçais depuis 15 ans les fonctions de directeur de conservatoire.

Que la Région recrute pour son service culturel un directeur de conservatoire pour s'occuper des logiques d'emploi et de formation, et notamment dans le cadre de la mise en place du schéma régional des enseignements artistiques, marque clairement une volonté et une ambition. Celles de faire de ce schéma un élément dynamique, s'inscrivant durablement dans une politique régionale, et non pas un guichet payeur dont le rôle consisterait à redistribuer la manne « conséquente » que la Région s'attend à recevoir de l'État.

Pour aborder ce sujet, je vais dans un premier temps décrire la situation dont on hérite (c'est-à-dire celle que j'ai connue en tant que directeur de conservatoire), pour évoquer ensuite les pistes concrètes d'une évolution possible dans ce nouveau cadre législatif. Par concret, j'entends les leviers d'action possibles et les pistes de réflexion que les techniciens pourraient présenter à leur exécutif afin que ce dernier puisse se positionner.

Je reprendrai à mon compte le terme **d'incohérence**, qui a déjà été prononcé au cours de ces journées, pour qualifier la mise en œuvre de cette décentralisation. En effet, il peut paraître paradoxal qu'à l'heure où l'État se désengage définitivement du dossier des enseignements artistiques, tout au moins sur un plan financier, il produise un nombre vertigineux de textes, textes que les professionnels réclamaient pourtant depuis 20 ans : le décret de classement, la précision et les référentiels de compétence sur les diplômes et la certification, le rééquilibrage des disciplines... Je dirais qu'au moment où l'État perd la main, il tente enfin de créer les outils

qui auraient pu lui permettre de mener une véritable politique des enseignements artistiques. Marie-Madeleine Krynen évoquait hier l'histoire du Conservatoire. On le voit, les Régions vont hériter d'enfants séculaires et l'État va tenter de démontrer qu'il est un père digne, léguant aux régions un enfant en parfaite santé avec une trousse à pharmacie bien fournie (mais non remboursée). On comprend donc l'optimisme béat des représentants de l'État, tel que nous avons pu l'entendre hier.

Par ailleurs il s'agit de « formation professionnelle initiale ». Pourquoi professionnelle *et* initiale ? Afin de légitimer le processus de transfert de compétence aux Régions qui, sans cet intitulé, aurait été plus difficilement défendable. Donc, à défaut de réelle formation *professionnelle* dans les faits, il fallait néanmoins cet intitulé pour que les Régions puissent s'en saisir. Par ailleurs et dans le même ordre d'idée, l'intégration des enseignements artistiques dans le PRDF s'imposait également. En dépit de son caractère un peu artificiel, il s'agit donc de la Loi et, à mon niveau, il ne m'appartient pas de la contester mais de la mettre en œuvre. Pour ce faire, il convient de relever quelques points saillants du dispositif existant ; avant de savoir où l'on va, encore faut-il savoir d'où l'on vient.

L'idée de décentralisation renvoie à une compétence de l'État, financée par lui, qu'il décide de transférer à une collectivité territoriale en transférant également le budget qu'il y consacrait. Or cette compétence n'était pas financée par l'État mais bien par les communes. Plus encore, les diplômes délivrés étaient des diplômes d'établissement. Or, les établissements n'ont pas d'autonomie juridique ; il s'agissait bien de diplômes indirectement délivrés par les communes ou leurs groupements. On passe donc d'une organisation communale de l'enseignement, avec un financement communal, selon des projets d'établissement validés par les communes, à une organisation régionale. J'y vois donc pour ma part un transfert qui s'apparente davantage à un principe de centralisation que de décentralisation. Cette sorte d'anachronisme est un premier élément de tension. En effet, pour la première fois, les Régions se retrouvent dans un rôle inédit d'arbitrage avec les communes, ce à quoi elles n'étaient pas forcément disposées.

Ensuite, les Régions héritent d'un dispositif de formation relativement atypique. D'abord parce qu'il s'agit de formation professionnelle initiale, ce qui suppose implicitement une notion de corrélation à l'emploi. Or les formations dispensées dans les établissements jusqu'à présent n'ont jamais eu de lien structurel avec l'emploi. S'agit-il vraiment d'un cycle d'orientation qui permettrait par exemple à un étudiant, comme Marie-Madeleine Krynen le disait hier, de s'orienter vers le métier de professeur d'éducation musicale dans les collèges et lycées ? C'est une nouvelle façon d'envisager l'orientation au regard des missions respectives des conservatoires et de l'Education nationale.

Autre élément atypique, c'est que l'on met tout dans un même panier. On va traiter de la même façon, et cela a été dit hier notamment par l'APAD, les problématiques de la danse, de la musique et du théâtre, disciplines qui forment un ensemble pas toujours homogène en termes de logiques de formation. Il ne s'agit pas des mêmes situations, des mêmes conceptions de la formation, du même âge des élèves, pour chacun des trois secteurs. On est face à une réalité de pratiques extrêmement différentes, notamment dans la façon dont est envisagé le lien à l'emploi, avec des histoires également différentes. Comment traiter cela à l'échelon régional ? Cela ne va pas de soi.

Dans le domaine de la musique elle-même, la situation est également hétérogène. On hérite d'une situation largement dominée par l'enseignement d'une musique savante occidentale,

relativement limitée dans le temps, c'est-à-dire construite sur l'enseignement de deux siècles et demi de musique. On hérite aussi d'un enseignement essentiellement axé autour d'une pratique instrumentale ou vocale dominante enseignée sous la forme de cours individuels, exemple unique dans le domaine de la formation initiale, tous secteurs confondus. Cela rend d'autant plus complexe la constitution de « promotions d'élèves », terreau pourtant d'une dynamique de formation collective que l'on retrouve dans le secteur de la danse et du théâtre. Il va falloir s'efforcer de donner de la cohérence à cette disparité. Encore un point de difficulté que nous devons travailler avec les directeurs d'établissements.

Quand je dis que la corrélation à l'emploi est relativement absente, en tout cas dans le secteur musical, la situation varie là encore en fonction des champs disciplinaires. Hier, lors de leurs interventions, Trempolino et la FNEIJMA montraient notamment que la corrélation à l'emploi est à la base du dispositif de formation dans le secteur des musiques actuelles. Dans le secteur des musiques plus savantes, cette notion est beaucoup moins présente. Mais, en rajoutant par strates dans les conservatoires des départements qui portent un nom d'esthétique musicale (départements « musique ancienne », « musiques actuelles amplifiées », « musiques traditionnelles », etc.), l'État renvoyait à l'évolution des pratiques sociales, elles mêmes générant de l'employabilité.

Cette relation distendue entre formation et emploi provoque également le fait que les professionnels du spectacle vivant, à l'exception des enseignants, se sentent relativement peu concernés par les enjeux de la formation. Or, dans le cadre des PRDF, on voit bien que dans certaines filières, la définition des besoins de formation est d'abord formulée par les professionnels. Aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement artistique, réunir autour de la table les partenaires sociaux, et notamment les employeurs potentiels, pour réfléchir à la problématique emploi/formation, implique pour les enseignants et directeurs de conservatoire, d'apprendre à travailler autrement.

Enfin, l'attrait qu'exercent les professions du spectacle sur les jeunes favorise aujourd'hui une multiplication relativement désordonnée des offres privées et publiques de formation, qu'il faudra prendre en compte à l'échelle régionale.

Cette offre est peu lisible et peu compréhensible dans les Régions par les services naturellement associés comme ceux en charge des lycées, de la formation professionnelle ou de l'enseignement supérieur. Le dispositif d'enseignement artistique va devenir une compétence régionale, alors que personne ne comprend son mode d'organisation.

Toujours dans la situation actuelle, on constate dans ce secteur une relative absence de toute politique d'orientation : des filières peu construites, pas de référentiel de compétences, peu d'enseignement supérieur (contrairement aux autres pays européens), et une résistance des acteurs face aux diplômes et à la certification. Lorsqu'il a fallu mettre en place le Diplôme d'études théâtrales par exemple, on a dû faire face à une résistance terrible car, du point de vue du milieu théâtral, ce qui fait l'emploi, c'est le talent et la rencontre singulière entre des personnalités artistiques. Or, la mise en place de certifications entre en conflit avec la sélection au talent.

Je passe également sur l'hétérogénéité de l'âge des élèves.

Les conservatoires sont aussi des lieux dont les missions sont multiples : cela aussi est assez rare. Ces missions vont de l'épanouissement individuel, du loisir, au développement d'une culture générale, particulièrement demandée par les classes moyennes. Ces dernières, qui mettent leurs enfants dans les établissements pour l'acquisition d'une culture générale, ont la culture de l'excellence. Et on entend souvent dans les établissements des parents pour qui « aller le plus loin

possible », et notamment jusqu'au diplôme le plus élevé, cela va de soi, sans que cela s'accompagne pour autant d'une quelconque velléité d'orientation professionnelle.

D'autre part, il s'agit d'une formation professionnelle à temps partiel, puisqu'elle est souvent menée parallèlement à des études générales dans d'autres filières. Là encore, on est face à un particularisme dans le champ des formations entrant dans la compétence des Régions. De plus, à l'instar des sportifs, l'orientation professionnelle ne peut souvent se décider qu'à la condition qu'elle ait été largement anticipée dès le plus jeune âge, même si ce n'est pas le cas dans toutes les disciplines. Cela encore est atypique : je ne crois pas que l'on demande à un médecin d'avoir démarré la médecine à 6 ans. On peut certes envisager l'orientation dans les disciplines artistiques à 16 ou 17 ans, mais parfois il est beaucoup trop tard. C'est bien la cohérence des parcours depuis l'initiation jusqu'à l'enseignement supérieur, qui est en jeu.

Si l'on observe maintenant la répartition territoriale des établissements concernés, on s'étonne de constater certaines incohérences évidentes. Je suis dans une région qui compte 8 départements, 11 CRD et CRR, un département sans école nationale et un département avec 2 écoles nationales à 20 kilomètres l'une de l'autre. On retrouve là typiquement la situation que décrivait Jack Maignan ce matin, davantage liée à des enjeux de politique locale que d'aménagement territorial. Comment mettre en place un véritable aménagement du territoire ? Cela va passer par les procédures de classement mais, là encore, il y a quelque chose que je ne comprends pas dans la nouvelle procédure que l'État met en place.

Le classement s'appuie sur des données pédagogiques, artistiques, de diversité des disciplines. Il faut proposer tel et tel cursus pour être classé de rayonnement départemental ou régional. Mais en même temps, il s'agit d'une obligation, c'est-à-dire qu'un conservatoire de rayonnement départemental ou régional a l'obligation de proposer des CEPI dans certaines disciplines. De son côté, la Région va bâtir son schéma régional des formations avec une approche territoriale. Imaginons un petit établissement, qui n'a que trois ou quatre élèves en cycle pré-professionnel et qui, pour des raisons de cohérence territoriale, n'entre pas dans le schéma régional. Cet établissement devrait alors en toute logique perdre son classement, et s'il perd son classement, il ne retrouvera pas auprès de la Région la subvention qu'il percevait de l'État. Le maire sera en droit de se retourner vers la Région dont il attendait, légitimement, qu'en prenant en charge les CEPI, elle vienne au contraire « soulager » l'effort de la commune. Alors cette relation tendue entre Région et Départements, comment la gérer ?

En réalité le classement ne peut être que concerté. C'est-à-dire que la commission régionale devrait avoir en charge la procédure de classement qui, outre la commune employeur et l'État, concerne tout autant les Départements, dans le cadre de leurs schémas départementaux et la Région, pour l'organisation de l'enseignement professionnel initial. Or les termes de cette réunion sur le classement ne sont pas posés ; il y a là un dysfonctionnement flagrant.

Je terminerai ce constat en évoquant une dimension sociale relativement cloisonnée. À l'instar de l'ensemble des politiques culturelles, il est fait injonction aux écoles de musique de démocratiser l'accès à la culture et de diversifier leur public. Or les Régions, les conservatoires et les communes ne disposent d'aucun outil statistique partagé permettant d'observer la sociologie de leurs publics. Alors que le Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère de la Culture envoie chaque année des dossiers statistiques à l'ensemble des établissements qu'il contrôle, cet item essentiel n'est pas renseigné. Pourquoi l'absence de cet indicateur ?

Quoi qu'il en soit, cette injonction a conduit certains établissements à mettre en place de multiples dispositifs d'action culturelle, d'éducation artistique, de participation aux plans éducatifs locaux, de développement d'antennes dans les quartiers, afin de toucher de nouveaux publics. Mais se pose relativement peu la question de la démocratisation de la réussite. J'ai pu constater, au conservatoire de Grenoble où nous avons simplement observé les CSP (catégories socio-professionnelles des familles des élèves, que si l'éventail sociologique s'était énormément élargi à la base, la sélection sociale à partir du deuxième cycle était d'une sévérité absolue. C'est-à-dire que l'héritage culturel de l'enfant est déterminant. Pourquoi et comment cela interroge-t-il le processus pédagogique ? On ne peut, je crois, faire l'économie d'une telle réflexion. Voilà pour la part d'héritage.

Maintenant, quels sont les leviers d'action possibles ? Je dirais que l'on a aujourd'hui une occasion, qui ne reproduira pas de sitôt, de contribuer à refonder l'enseignement musical. On voit bien toutes les difficultés stratifiées dans le « mille-feuille » que sont ces établissements, et qui rend le changement extrêmement difficile, qu'il soit initié par l'État ou par les collectivités territoriales. Il y a là une révolution, institutionnelle et culturelle à conduire et peut-être est-ce le moment où jamais de tenter tous ensemble de co-élaborer cette refondation du système d'enseignement artistique. Quels sont les outils pour cela ? Le PRDF est assez passionnant parce qu'il permet de réunir autour d'une table l'ensemble des partenaires concernés : l'État et les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, l'Éducation nationale, les différentes directions concernées de la Région. On va donc pouvoir sortir, via le PRDF, d'une relation duale État-villes / État-directeurs de conservatoires, pour essayer de bâtir *ensemble* une offre cohérente.

Deuxième outil possible, et qui fait partie du PRDF ou peut en faire partie : les contrats d'objectifs emploi formation (COEF). En Rhône-Alpes, nous avons plusieurs COEF en cours, dont un sur le spectacle vivant et l'audiovisuel qui va être signé prochainement. La démarche consiste à se doter d'outils d'observation et de prospective, de travailler sur les priorités à l'échelle de la région qui fassent que les formations soient davantage cohérentes et plus en adéquation avec la mobilité de l'emploi. Nous travaillons sur des dispositifs très concrets d'insertion et, plutôt que l'État le fasse de son côté, la Région du sien et que les partenaires sociaux aient leurs propres dispositifs, nous essayons ensemble de prioriser selon nos compétences respectives. C'est précisément dans le cadre du COEF que nous mettons en place, en Rhône-Alpes, le schéma des enseignements artistiques. La démarche consiste à ne pas traiter seuls avec les 11 directeurs de conservatoires concernés et leurs collectivités employeurs, mais à traiter à l'échelle du territoire ; ce n'est qu'à cette condition que cela aura du sens. Je dirais que, grâce à la loi, c'est une chance, comme en témoigne la rencontre d'aujourd'hui, qui permet de rassembler des professionnels de la formation, des élus et des services culturels des départements et des régions. La diversité du public présent aujourd'hui représente une avancée absolument colossale.

Je travaillais à la Région depuis une semaine lorsque j'ai participé à une réunion de la commission culture de l'ARF. J'ai été extrêmement impressionné par le niveau d'appropriation de la problématique des enseignements artistiques de la part des DGA (Directeurs généraux de l'administration) des Régions. Je peux vous dire que c'est entièrement nouveau. Avant on s'en remettait uniquement aux directeurs de conservatoires, dans une relative inculture du système de formation de la part des services culturels à tous les niveaux. Aujourd'hui c'est totalement fini. Il y a une chaîne de dialogue constructif où chacun prend sa place, chose que l'on attendait depuis longtemps.

Voilà les premiers éléments d'analyse. Quels pourraient être maintenant les axes incitatifs d'intervention financière de la Région ?

On peut d'abord réfléchir sous l'angle du rééquilibrage des disciplines, ce qui prendra du temps.

On peut également envisager un rééquilibrage en terme territorial, en sollicitant de multiples dispositifs régionaux, qui existent depuis longtemps à destination des lycéens ou des étudiants de l'enseignement supérieur : bourses d'équipement, accès aux transports en commun pour aider les élèves à se déplacer dans une logique de réseau... Pour qu'un établissement puisse proposer un CEPI, on devra veiller à prendre en considération son environnement technique et administratif : services administratifs, centre de documentation, service d'action culturelle, services de scolarité avec des professionnels de l'orientation, qui puissent guider, orienter, faire l'interface avec les services d'orientation des lycées ou des universités. Cela demande de ne pas se concentrer exclusivement sur un comptage mathématique d'heures annuelles de formation. Alors même que les textes du DNOP proposent une organisation pédagogique disciplinarisée, avec presque autant de dominantes que d'enseignants, on pourrait également envisager de favoriser, par des aides au projet, la pluridisciplinarité, le métissage, l'expérimentation, la recherche collective, qui participent à l'adaptabilité nécessaire à la perpétuelle évolution des métiers de la culture et du spectacle.

Il ne serait enfin pas totalement absurde de penser que les Régions puissent investir sur des projets se donnant comme objectif la démocratisation de la réussite, ce qui suppose des dispositifs pédagogiques adaptés qui prennent en compte, avec des objectifs quantitatifs, un environnement familial moins favorable.

Il reste des points de tension considérables comme la question du *numerus clausus*, qui heurte, même si on ne peut pas financer un nombre infini d'étudiants, ou encore la certification des enseignants et directeurs, qui aujourd'hui repose essentiellement sur l'évaluation des compétences acquises et moins sur l'adaptabilité des professionnels leur permettant d'être acteurs de l'évolution des pratiques.

Mais, comme le disait hier Sophie Kipfer, c'est une aventure passionnante que de passer d'un financement contraint à un partenariat qui devienne une partie de plaisir.

Cela suppose que l'État accepte peu à peu de transformer sa façon de travailler. Par exemple, l'État a récemment élaboré un document de travail qui se veut un outil facilitant l'organisation du cycle d'enseignement professionnel initial en musique. Ce texte, qui fait 10 pages, a été élaboré par la DMDTS en concertation avec les associations de directeurs. Mais il n'a pas semblé opportun d'y associer les Régions. En terme de lisibilité, voire de légitimité, il est plutôt surprenant d'apprendre l'existence de ce texte par les directeurs de conservatoire, alors que nous travaillons nous-mêmes à l'élaboration d'un mode d'emploi.

Ce sont là quelques habitudes anciennes qui vont certainement disparaître progressivement. Mais cela pose la question du pilotage. La commission régionale a été abandonnée. Je ne comprends pas pourquoi car on ne peut pas travailler sans ce lieu d'élaboration collective. On ne peut pas laisser au hasard, à la bonne volonté et à l'intelligence des collectivités, qui vont se trouver dans des tensions d'arbitrage budgétaire extrêmement complexes, le soin de s'autoréguler. Si l'État a désormais un rôle à jouer, c'est bien en faisant en sorte que soient mises en œuvre ces commissions régionales qui permettront aux collectivités de travailler ensemble.

Voilà, c'est une belle aventure qui peut démarrer si tant est que l'on s'en donne les moyens.

Regards croisés

Jean-Pierre HEINZ

Président de l'association des DAC des grandes villes



J'interviens ici au titre de l'association des Directeurs des affaires culturelles des grandes villes et des agglomérations de France, dont je suis le président, mais aussi à travers mon expérience rochelaise.

Tout d'abord et avant d'évoquer la décentralisation culturelle, je voudrais défendre nos collègues du ministère de la Culture et des DRAC en particulier, qui ont eu la difficile tâche de défendre ce dossier compliqué.

Les deux seuls chantiers culturels ouverts dans ce cadre, n'ont pas vraiment bien progressé depuis 2003 : celui qui est l'objet d'aujourd'hui, comme l'autre, qui concerne le transfert de propriété d'une partie du patrimoine immobilier de l'État.

La précipitation, le manque de dialogue et de concertation avec les collectivités territoriales, la complexité des textes officiels et leur manque de clarté, sont les principales causes du grand retard pris dans l'exécution d'une loi qui devait au départ entrer en application, je crois, en 2006. Le prochain gouvernement, quel qu'il soit, devra en priorité reprendre à la base le dossier de la décentralisation, sans doute l'élargir, car une grande majorité semble se dégager en ce sens. Mais cette fois il faudra associer les collectivités, qui ne sont d'ailleurs pas obligatoirement en phase ; je rappelle que pour les enseignements artistiques, l'État transfère les compétences aux Régions et aux Départements, alors que les Communes ou agglomérations continuent d'apporter environ 80% des financements publics. Un ré-équilibre pourrait peut-être être étudié.

Pour répondre aux questions précises qui nous sont posées :

↳ La demande sociale

Elle se traduit pour les élus, plutôt dans le cadre de « l'éducation artistique », animée par le tissu culturel associatif et les artistes qui sont sur le terrain, dans la proximité des publics plus défavorisés. Elle est un outil majeur du lien social.

Les établissements d'enseignement, même s'il favorisent la pratique amateur, et souvent la mixité sociale à travers la prise en compte du quotient familial dans le coût des inscriptions, comme c'est le cas à l'ENMD de l'agglomération de La Rochelle, sont dans une logique un peu différente, de par leur statut.

↳ Les formations

La question de l'exigence doit évidemment se poser : niveau de qualité et valeur pédagogique, de l'éducation artistique ?

De la découverte d'un instrument et du simple éveil des sens, jusqu'à la pratique artistique professionnalisante, il y a évidemment beaucoup de marge.

Le rôle des dumistes est d'ailleurs tout à fait essentiel dans tous ces dispositifs, car la pratique amateur à mon sens, doit être confiée le plus souvent possible à de vrais professionnels.

Par ailleurs, n'oublions pas l'ouverture à d'autres cultures urbaines d'aujourd'hui, musiques actuelles, arts de la rue, pratiques théâtrales et de danse, contemporaines..., autant de sensibilisations, d'ouvertures d'esprit offertes à des nouveaux publics, les adolescents prioritairement.

➤ Une politique régionale

Pour conclure, la question de l'aménagement culturel du territoire reste une préoccupation collective. Nous avons tous le souci d'un rééquilibrage en faveur, par exemple, des quartiers périphériques des villes ou des communautés de pays, éloignées des grandes zones urbaines. Cette nouvelle politique devra être issue d'une concertation approfondie entre l'État et les collectivités, certes, car ils sont les décideurs publics, mais en relation avec les établissements et les professionnels ici présents qui vivent quotidiennement la réalité du terrain ; en effet des expériences positives relatées par plusieurs intervenants, devront être prises en considération pour avancer. Il faudra tenir compte de ces précieux acquis, pour ne pas perdre encore de précieuses années...

Daniel OPIC

Vice-Président chargé de la formation professionnelle à la Région Poitou-Charentes

Les enjeux posés par la loi de 2004 relèvent bien de l'opportunité à coordonner les compétences entre les politiques de développement culturel (diffusion, création, démocratisation,...) et les politiques éducatives et de formation professionnelle. Dans les politiques éducatives et de formation professionnelle, les enjeux sont aussi multiples. Droit à l'éducation culturelle à tous les âges de la vie, à l'accès à la culture pour les plus jeunes mais aussi droit à l'enseignement artistique choisi, droit à construire un projet professionnel structuré et qualifiant.

En matière de formation la compétence régionale repose sur deux rôles complémentaires mais parfois apparemment contradictoires :

➤ Le rôle d'organisateur de la formation professionnelle continue en étant commanditaire pour certains publics ;

➤ Un rôle d'acteur pivot comme architecte de l'offre de formation.

En Poitou-Charentes, c'est à travers le schéma régional des formations (incluant le PRDF) que le cadre d'intervention de la Région est posé.

Ce schéma réaffirme le principe du droit à la formation tout au long de la vie, et dote la Région de moyens contractuels qui permettront de sécuriser les parcours professionnels. C'est la conférence des financeurs de la formation professionnelle dont le premier acte va être joué le 11 décembre par la signature de l'État et de plusieurs OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés) d'un protocole d'accord cadre fixant les engagements réciproques.

Le Conseil régional décline ses orientations à travers 4 droits attachés aux individus :

- le droit à l'information, au conseil, à l'orientation et à l'accompagnement ;
- le droit au « savoir citoyen » ;
- le droit à l'expérience ;
- le droit à la qualification.

Ces quatre droits structurent dispositifs, décisions, orientations pris par le Conseil régional en matière de formation professionnelle.

Dans son rôle de commanditaire public, la Région a trois modes d'intervention :

➤ Assurer l'organisation d'une offre de formation structurante pour le territoire dont les offreurs sont connus et uniques, et pour laquelle la loi (quand il s'agit de décentralisation) prévoit une intervention sous forme de subvention (ce sera le cas du CEPI) ;



⇒ Commander de la formation professionnelle continue pour professionnaliser et qualifier des actifs occupés. La règle est celle des marchés publics (ce sera le cas de l'organisation d'une formation qualifiante de formation de formateur en cours d'emploi) ;

⇒ Le soutien direct aux individus dans l'accompagnement de leur parcours singulier de qualification : c'est le dispositif d'aide individuelle – le chéquier.

Dans son rôle d'acteur pivot garant d'orientation politique, la Région fait connaître ses choix et essaie d'engager par la concertation et la persuasion ses partenaires sur sa voie dans l'intérêt général du service public.

La loi de 2004 offre une opportunité de se questionner sur ce que l'on veut faire de cette question du développement de l'éducation, de la formation artistique et culturelle, de la professionnalisation des acteurs.

D'emblée cela renvoie à la difficulté de l'exercice : coordonner les politiques publiques, les réseaux d'acteurs, les réseaux professionnels, les écoles, les établissements de formation, les associations.

C'est aussi se questionner sur l'articulation entre formation initiale secondaire, pré professionnalisation, et enseignement supérieur professionnel.

C'est enfin assurer l'égalité d'accès, dans un souci de gestion des moyens et d'organisation d'une offre de qualité pour un bon aménagement du territoire régional et interrégional.

C'est l'ambition que la Région va se donner. En juin dernier, il a été prévu en complément du SRF et pour intégrer la décentralisation l'élaboration d'un schéma des formations artistiques et culturelles qui intégrera le CEPI mais ira au-delà sur la cohérence des enseignements culturels et artistiques initiaux et continus prenant en compte les spécificités de la Région et des populations professionnelles concernées.

Ce travail s'articulera autour :

⇒ Des travaux d'analyse des besoins et d'état des lieux (conforme aux pratiques de la Région sur les autres secteurs) :

- le GFE 20 « arts appliqués » et « arts du spectacle ». Il a démarré cette semaine. Le groupe témoin se réunira le 27 mars. Il doit nous apporter quelques éléments sur les besoins en formation et en qualification de certains métiers ;
- les études conduites dans le cadre de l'Observatoire du spectacle vivant par l'Agence régionale du spectacle vivant ou par la Région (étude socio-économique du spectacle vivant, étude sur le spectacle enregistré) ;
- les travaux réalisés par les groupes de travail autour de l'Agence régionale du spectacle vivant avec la contribution active du CRR sur le CEPI bien sûr mais aussi sur la constitution d'un pôle d'enseignement supérieur en Poitou-Charentes ;
- évidemment les 4 schémas départementaux.

Les travaux conduits dans un esprit participatif au cours du premier semestre 2007, ou l'intégration de ceux déjà menés permettront d'engager la rédaction d'un schéma au cours du second semestre qui sera mis largement en débat.

⇒ Il prendra en compte certainement :

- le développement de l'accès à la culture et le droit à l'ouverture culturelle (il peut être rappelé la politique régionale envers les lycéens et le fait qu'il y ait un animateur culturel dans chaque lycée qui sera pérennisé) ;
- le droit à l'éducation artistique ;
- le développement et le renforcement de la formation professionnelle initiale et continue.

Ces consultations et l'élaboration de ce schéma se feront dans le cadre de la démarche participative et les instances représentatives existantes et en particulier les instances paritaires seront intégrées (COREPS, CCREFP).

En conclusion :

La Région s'engage à prendre en charge ce chantier et avec l'esprit qui est le sien de l'efficacité publique, de la cohérence et du service au citoyen.

C'est un chantier complexe à engager et à structurer dans le calme et la réflexion mais sans perdre de temps en lui donnant toute sa place dans la politique régionale, mais dans un souci de contrôle des dépenses publiques, en évitant le saupoudrage et la dispersion et en rendant efficace l'investissement public.

Cela a été dit : les transferts ne suffiront pas. Il faut arrêter le jeu de dupe et les calculs d'apothicaire. Il faut être juste et mesurer la valeur ajoutée de ce que nous produisons.

Pour cela il est cependant nécessaire que l'État publie enfin tous les décrets d'application et nous dise ce que nous devons organiser.

Cette décentralisation en ce sens est une première ; gageons que nous saurons ensemble montrer sa pertinence au-delà des querelles et dans l'intérêt général.

Paul FROMONTEIL

*Vice-Président du Conseil régional Poitou-Charentes,
Président de la commission « Vivre ensemble »*

Je partirai de l'image du gardien de but face au penalty : pour vous qui êtes les spécialistes, qui baignez dans le bain des problèmes de la formation musicale, vous êtes confrontés à des angoisses. Mais les élus sont également confrontés à des angoisses dans un cadre qui leur arrive sous la forme de propositions non débattues, non négociées et qu'il convient de mettre en œuvre dans un temps record.

Cela pour dire l'intérêt que les élus peuvent porter aux initiatives telles que ces journées d'études. Les élus ont besoin de telles réunions.

Nous sommes devant une question qui va bien au-delà de la décentralisation, touchant à des enjeux de société et civilisationnels qui dépassent les questions administratives et institutionnelles de partage des responsabilités de ressources et de richesses.

Il s'agit d'une véritable réorientation des problèmes touchant à la culture.

Tout change en ce moment dans la façon d'aborder les champs culturels, face à la communication et aux problèmes économiques et sociaux. Les questions qui nous sont posées doivent être analysées dans un cadre plus large que l'application de la loi.



Cela dit, regardons la loi qui ne doit pas être une loi d'opportunité ni considérée comme une loi qui ne part pas d'un projet global et qui est inédite et novatrice.

Voilà pourquoi les élus sont dans une certaine angoisse de savoir s'il y a un effort supplétif de l'État. Il ne s'agit pas d'un simple désengagement de l'État, mais il s'agit de se donner les moyens pour que la culture devienne un bien commun.

Quel pourrait donc être le rôle spécifique des Régions ?

Les agglomérations ont joué jusqu'alors un rôle important. Nous avons vu l'effort en matière culturelle qu'elles ont fait, mais cette question doit être posée avec plus d'ambition, le couple État/Région doit être fondamental pour jouer la cohérence pour que l'ensemble des acteurs débouche sur un projet global.

Dans ce cadre, la stratégie mise en place pourrait comporter plusieurs volets, dont :

➤ Des offres culturelles à tous et de qualité pour un accès « de masse » à la culture ;

➤ Des publics, tant en ce qui concerne les pratiques amateurs et professionnelles comme nous l'avons fait en Poitou-Charentes. La culture est un grand domaine et c'est par exemple la raison pour laquelle dans notre Région elle regroupe les sports, le lien social de façon transversale dans une commission « Vivre ensemble ».

Les politiques culturelles ont pour objectif de s'adresser tous azimuts, dans des esthétiques diverses. À ce titre, nous soutenons de nombreux lieux de diffusion, cinq établissements supérieurs d'enseignement musical, 52 festivals, 20 compagnies, ... Nous avons cette volonté d'aller sur tous les terrains et tous les chantiers et en particulier d'être avec les jeunes et dans les lycées car la culture est essentielle dans la vie des lycées d'une part et d'autre part dans les territoires, puisque nous sommes liés avec les territoires par des contrats.

En conséquence, des animateurs culturels existent dans chaque lycée et chaque pays.

La Région a donc des axes généraux et des domaines particuliers d'intervention.

Nous intégrons ces questions dans une vue plus globale et plus régionale et la culture est liée au savoir et à toutes les activités humaines.

Témoignages

Bernard CUVELIER

Directeur de l'EPCC de la Nièvre

L'EPCC de la Nièvre

L'EPCC de la Nièvre, qui a été créé le 18 août 2003, a été construit sur une double volonté : attirer des personnels qualifiés dans le territoire et ce faisant en corollaire offrir des volumes d'emploi qui permettent à ces personnels de s'installer et de vivre dans ces territoires. L'EPCC a vocation à mutualiser les enseignants de l'enseignement artistique du territoire.

Il regroupe, à ce jour, le département de la Nièvre et 17 communes et communautés de communes du département, rayonnant sur près de 70% de la population nivernaise.

Il a pour mission le développement des pratiques musicales, chorégraphiques, théâtrales et des arts du cirque.

L'EPCC a été constitué sur la base d'un constat simple : l'emploi dans l'enseignement artistique dans le département, en dehors du CRD de Nevers, était extrêmement morcelé et précaire. Il était très rare qu'un professeur soit salarié à temps plein, même avec des employeurs multiples. La multiplicité des employeurs, publics et privés, n'a pas permis d'attirer et de stabiliser des personnels qualifiés dans les sites d'enseignement, avec en chaîne toutes les répercussions sur les pratiques amateurs.

L'EPCC s'est donc développé autour de deux axes

- mutualiser les enseignants ;
- proposer aux enseignants en poste un plan de formation permettant d'améliorer la maîtrise de leurs pratiques quotidiennes, les rendant plus performants, en articulation avec leur propre projet et les projets d'établissement des écoles dans lesquelles ils interviennent d'une part, et les préparant à passer les concours de la fonction publique territoriale d'autre part.

Dès janvier 2004, l'EPCC engageait la réflexion quant à l'élaboration d'un plan de formation pour son personnel. Afin de mener à bien ce chantier, il signait une convention de partenariat avec Musique danse Bourgogne.

Dans ce cadre, sa première action a consisté à mener à bien un processus d'évaluation des personnels autour de trois axes :

- leur pratique instrumentale ;
- leur pratique pédagogique ;
- leur capacité à développer et à encadrer des musiques d'ensemble.

A l'issue de ce processus d'évaluation, il a semblé fondamental que les formations qui allaient être proposées soient élaborées en lien avec le CEFEDM Dijon.

La mise en œuvre de ce plan de formation a démarré en avril 2005.

Lors de sa constitution, sur la trentaine d'enseignants que l'EPCC a intégrés, seuls cinq d'entre eux possédaient un diplôme (DE, Duménil, CA).



Aujourd'hui l'EPCC compte 70 agents (42 équivalents temps plein environ), dont 26 sont titulaires d'un des diplômes cités.

Au-delà de cette problématique individuelle, l'EPCC a aussi comme perspective de faire évoluer le métier d'enseignant spécialisé dans l'objectif de mieux prendre en compte les besoins des collectivités, dans le cadre des nouvelles missions définies pour ces personnels par les textes du ministère de la Culture et par le référentiel métier.

Les formations qui ont été mises en œuvre portent sur les problématiques suivantes :

Être formé à élaborer des projets au sein des écoles qui soient en lien avec les pratiques des territoires, en prenant en compte l'évolution des métiers, les besoins exprimés par les populations, la volonté des élus, tout cela ne s'exprimant pas en milieu rural de la même façon qu'en milieu urbain.

➤ Exemple 1 : un territoire qui demande expressément de continuer à faire vivre son harmonie et qui, sur 45 heures enseignement hebdomadaire, ne déploie que 5 heures d'enseignement instrumental utile, nécessaire à l'harmonie.

➤ Exemple 2 : un territoire sollicite une école locale, et donc l'EPCC, pour développer une initiation musicale pour toutes les classes d'un réseau rural éducatif. Une réflexion s'est engagée avec l'ensemble des partenaires pour étudier la faisabilité de développer sur ce territoire une initiative de type « orchestre à l'école ». Les nécessaires évolutions des interventions antérieures de l'école de musique sur ce territoire sont déjà posées.

Cette façon de repositionner l'enseignement artistique dans une pratique territoriale nous amène à positionner les directeurs d'écoles d'enseignement artistique comme référent musique faisant partie d'une équipe globale de développement territorial.

Dans ce processus, compte tenu des contraintes (lieux d'enseignement très petits en nombre d'heures hebdomadaires, déplacements des élèves, ...) l'EPCC revendique le droit, le devoir, d'expérimentation, aussi bien d'un point de vue pédagogique que d'un point de vue de l'organisation dans le temps. Ainsi, nous réfléchissons au développement de pratiques du type maître unique et nous réorganisons de petits sites d'enseignement où un maximum d'enseignants sont présents le même jour de façon à limiter les déplacements des élèves mais aussi à pouvoir leur proposer sur le même jour des pratiques d'ensemble. Par ailleurs, ce nouveau type d'organisation permet aussi aux enseignants de se rencontrer et de pouvoir échanger.

Bien entendu, l'EPCC a une place particulière dans la mise en œuvre du schéma départemental dans la mesure où toutes les aides du Conseil général à l'enseignement artistique lui sont versées. Il n'y a pas pour l'instant de lien avec le PRDF de la Région. Des séances de travail sont programmées pour les semaines qui viennent.

Enfin sans lien direct avec le sujet traité dans ce colloque, je voudrais quand même dire combien la structure EPCC est une structure pertinente pour gérer des actions culturelles. Permettre à 18 collectivités de se constituer en réseau sur l'ensemble d'un territoire départemental, permettre de réunir autour d'une table des élus pour élaborer concrètement un projet dans lequel chacun peut trouver sa place et un intérêt, la structure EPCC est une réponse possible et pertinente.

Christophe VUILLEMIN

Directeur du CFMI de Poitiers

Témoignage de Christophe Vuillemin, en qualité d'ancien directeur de conservatoire, ancien directeur d'ADDM et actuel directeur de CFMI (avec une action en Poitou-Charentes, Limousin, Aquitaine et les DOM-TOM, des séjours d'études en Finlande, Portugal et Bulgarie) sur les nécessités d'une politique publique de formation artistique.



Ce témoignage tente de faire la synthèse de ce qui me semble être les points d'ancrage possibles de politiques publiques en faveur de la formation, comme élément indispensable à une politique globale en matière culturelle. Il s'inscrit au travers des expériences et activités menées sur le terrain depuis 25 ans, au travers de l'analyse de l'action publique et institutionnelle et surtout avec, comme réalité sociale en toile de fond, le fait que 80% de la population française n'est pas concernée par la culture institutionnelle.

Trois évidences m'apparaissent :

➤ L'art n'appartient pas aux seuls artistes et n'a de sens que s'il est partagé par le plus grand nombre. Cette notion de partage se conçoit sur les bases de ce que je nomme le « faire ensemble » : privilégier les pratiques collectives en musique en les mettant au centre (et non à la périphérie ou en complément) des dispositifs divers (projet d'établissement, schéma départemental ou régional, musiques à l'école...) ; diversité des pratiques et des esthétiques, diversité des publics, et surtout partage de la création ;

➤ L'école est le lieu de l'égalité d'accès à l'éducation, elle doit devenir le lieu de l'égalité d'accès à l'éducation artistique. Pour toute politique de formation, pour tout projet de formation, pour toute structure culturelle, l'action débute ou se fait avec l'école, premier centre culturel de la commune. « *C'est en direct live, et de la base qu'il faut ré-agir, dès l'enfance, dès l'école communale. Apprendre à musiquer comme on apprend à marcher. C'est là que ça commence, quand le neuf est dans l'œuf, sensible sans cible, que ça se construit, que ça se désire, que ça circule, s'articule, que ça se partage...* » (Bernard Lubat, musicien, *Le Monde de l'éducation*, juin 1999) ;

➤ Les politiques et les actions de formation doivent renouer avec le concept d'éducation populaire, car il est porteur d'un enjeu capital : celui de la construction d'une identité culturelle commune, notamment au travers de la conception de la création artistique dont une population est le sujet et l'acteur et non le simple destinataire ou consommateur. Cela renvoie à des conceptions de l'enseignement et de l'éducation développée par plusieurs sociologues, philosophes, pédagogues.

En fait, il s'agit pour les collectivités territoriales et l'État de réconcilier Education et Culture : les politiques publiques et les institutions fonctionnent depuis plus de 30 ans sur la séparation entre ces deux domaines, due à André Malraux. Les politiques de diffusion et de création prennent tout leur sens et leur importance si la formation est pensée pour faire ce lien fondamental, d'où la notion que je défends depuis de nombreuses années de « projets territoriaux d'éducation artistique ».

Le travail que j'ai mené au sein de l'ADDM des Deux-Sèvres puis du CFMI de Poitiers est dans l'esprit des points évoqués ci-dessus :

⇒ Le partage : les résidences d'artistes (Orchestre National de Jazz, Trio Corneloup, Quintet de clarinettes de Bretagne, Workshop de Lyon, Trio Apollo, Dominique Pifarély en musique, Cie Pierre Doussaint, Cie Claire Laronde, Cie Francesca Lattuada en danse) sont basées sur les rencontres entre élèves, enseignants, amateurs, professionnels et sur le principe fondamental que la personne que l'on a en face de soi (enfant comme adulte) n'est pas un « apprenant », mais un artiste à part entière, un véritable artiste amateur, car toute structure assurant une permanence fondée sur l'expression plutôt que sur la technique permet une authentique pratique amateur. C'est aussi, dans leur travail auprès des enfants, la conviction de chacun des « dumistes », ces « colporteurs de pratiques artistiques » (D. Lafourcade, étude DMDTS), professionnels au service des collectivités territoriales qui contribuent à un enseignement partagé de la musique (travail d'interprétation, d'écoute et de création à l'école) et au tissage des liens entre structures éducatives, sociales et culturelles. Environ 3 500 dumistes en France, c'est plus de 1 500 000 enfants musiciens pour la seule tranche d'âge 6-10 ans (10 000 000 d'enfants pouvant être concernés par l'éducation artistique obligatoire, à comparer aux 300 000 élèves dans les écoles de musique) ;

⇒ La création partagée pour le plus grand nombre : tous ces artistes (parmi les meilleurs de leur domaine, « *l'élitisme pour tous !* », comme disait Antoine Vitez), convaincus du rôle émancipateur de l'art, si l'on accepte de « *laisser la porte ouverte entre connaissance et ignorance* » (B. Lubat), sont des créateurs et improvisateurs, (c'est cette pratique artistique qui permet le partage). C'est aussi le quotidien des « dumistes », grâce auxquels chaque année 1 500 000 enfants, quelles que soient leurs origines sociales et culturelles, explorent, inventent, improvisent, arrangent, composent, utilisant la voix comme les instruments, les corps sonores ou l'électroacoustique, s'inspirant des musiques traditionnelles des Landes, de Nouvelle-Calédonie, du Burkina Faso, des œuvres de Berio, Cage, Ligeti, Reich, Aperghis, Savouret, des chansons de Camille, La Rue Kétanou, Michèle Bernard, Mathieu Boogaerts ou Loïc Lantoine, ou encore création de musique de films (ex. de projets cette année au CFMI de Poitiers) ;

⇒ Le partage, c'est aussi le partenariat, la pédagogie de projets, la diversité des publics : en Poitou-Charentes, les dumistes couvrent sept domaines d'intervention : l'école, l'enseignement spécialisé (instrument pour 19%, FM pour 11%, éveil 15%), la petite enfance (10%), le milieu hospitalier (5%), la scène et la création (18%), la direction de pratiques amateurs (11%), l'enseignement en collège (5%). Mais beaucoup trop peu de dumistes interviennent en Poitou-Charentes (3,58% des enfants touchés contre 36% en Ile-et-Vilaine, 1 dumiste pour 40 000 habitants, contre 1 dumiste pour 10 000 habitants dans beaucoup de régions), même si en termes de nombre d'enfants concernés cela n'est pas négligeable : 2 500 enfants musiciens grâce aux étudiants du CFMI, environ 8 000 enfants grâce aux dumistes de Poitou-Charentes.

Les collectivités et leurs politiques de formation pourront précieusement s'appuyer sur ces professionnels comme acteurs de leurs politiques culturelles : réduction des inégalités d'accès, lien social, développement des pratiques sur un territoire, réappropriation de la création, acquisition de savoirs et savoir-faire fondamentaux, développement d'une attitude d'écoute et construction d'un jugement esthétique personnel, culture artistique pour le plus grand nombre. Autant d'atouts pour éviter une culture à deux vitesses excluant le plus grand nombre et donc pour une société plus en harmonie...

Pour conclure, je citerai deux personnes. René Rizzardo, puisqu'il est ici : « *l'éducation artistique en milieu scolaire est un levier essentiel de constitution d'une culture commune, de respect des autres, ...* » et Philippe Meirieu, en parlant des dumistes : « *alors il faut sans doute que la musique soit une discipline obligatoire à part entière. Mais il me paraît extrêmement important qu'elle reste un lieu d'interpellation, à travers les pratiques de l'ensemble des autres disciplines.*

Parce que vous êtes sans doute les mieux placés pour cela : vous êtes sans doute, en raison du caractère spécifique de votre discipline, des gens qui peuvent faire « entendre » aux autres que la culture ne se réduit pas à un ensemble de compétences aussi élaborées soient-elles, mais qu'elle est la façon dont un homme s'inspire d'une tradition, se la réapproprie, pour se projeter dans une création. Toute culture, littéraire, mathématique, scientifique, plastique, musicale est comme cela. Et il n'y a de vraie culture que de cela. »



Synthèse des journées d'études

René RIZZARDO

Ancien directeur de l'Observatoire des politiques culturelles de Grenoble



Une perspective de développement

Ce que nous avons entendu, durant ces trois demi-journées, en particulier les démarches présentées, je pense à celles de la Bretagne ou de Rhône-Alpes, les enjeux qui ont été soulignés, les perspectives évoquées, confirmation que nous sommes dans un mouvement qui n'a pas commencé avec la loi, mais qui pourrait « porter la loi ». Ce mouvement, si des conditions sont réunies, peut produire une dynamique, celle d'un enseignement artistique partie prenante d'une politique de l'art et de la culture dans les territoires.

Nous sommes dans une perspective de développement qui n'a pas été anticipée. Ni par l'État qui n'a plus beaucoup de vision prospective, pas plus pour les enseignements que pour les industries culturelles ou pour les réseaux électroniques, bien qu'il tente de s'approprier ces deux questions majeures.

Ni par les Régions, longtemps réticentes à s'engager sur les enseignements spécialisés et qui n'étaient pas demandeuses de nouvelles compétences en la matière.

La dynamique est portée par le terrain, par des convictions, par des personnes qui agissent dans cette perspective depuis longtemps et qui peuvent entraîner la volonté politique. Nouvelles missions, réseaux, partenariats, diversité des démarches, peuvent convaincre les élus confrontés aux limites des politiques culturelles dans leur rapport aux populations. Le coût des nouvelles compétences les inquiète, mais ils savent qu'elles sont relatives au regard d'autres compétences, lourdes.

Cette dynamique rencontrera des résistances, des embûches.

Ce sont d'abord les dogmes pédagogiques et techniques, qui régissent l'enseignement musical depuis ses origines et qui pèsent face à la volonté d'innovation, dogmes longtemps considérés comme seule garantie pour un enseignement musical « de haut niveau » par les professionnels, l'administration, la majorité des parents d'élèves. Maurice Fleuret, Directeur de la musique et de la danse dans les années 80 a souligné les difficultés à faire évoluer un système ne répondant pas, cependant, aux exigences de la création et de la diffusion professionnelles. L'ouverture qu'il a défendue, au travers de nouvelles disciplines, plus de pratiques, la volonté d'un changement sociologique, a aussi rencontré l'adhésion de nombreux interlocuteurs, élus, professionnels et associations.

Si des progrès sont réels, le poids du système pèse encore, il a d'ailleurs été question « d'antidote à la modélisation » et d'un appel à la vigilance.

Ce n'est pas le cas pour la danse et le théâtre, où l'on parle, pour cet art, de « lien étroit entre formation initiale, métiers, emplois et formation continue, avec un investissement des milieux professionnels ».

C'est ensuite le risque d'une approche purement comptable des nouvelles compétences, sur laquelle Sylvie Escandé nous a mis en garde, hier matin. Cette approche pourrait bloquer

toute ambition et réduire la mise en œuvre de la loi à une négociation purement technique, administrative et financière.

Le contexte très défavorable de la décentralisation, et la mauvaise humeur qu'elle engendre peuvent, évidemment, favoriser cette vision « réductrice ». Ce contexte, et les problèmes qu'il pose, a été parfaitement décrit par le représentant de l'ARF.

Absence de perspectives politiques, méthode fermée, défausse budgétaire ont caractérisé cette démarche.

Les Régions sont sur la défensive et pourtant engagées, avec leurs partenaires, sur l'idée que nous sommes bien face à des enjeux artistiques et culturels, face aussi à des enjeux, rappelés souvent, d'aménagement culturel du territoire. La culture est devenue un vecteur de développement régional et de relation à la population, pour des collectivités dont il faut rappeler qu'elles ne sont élues au suffrage universel que depuis 1986.

Sans optimisme béat, on peut considérer que ce contexte n'est finalement pas un obstacle à la mise en œuvre d'un vrai projet, Région par Région, à un rythme propre à chacune, comme toujours.

Les outils existent, y compris juridiques avec l'établissement public de coopération culturelle, la méthode aussi, en partie due au travail de la DMDTS, en partenariat avec les Départements. Les termes de la négociation vont se préciser dans les délibérations à venir. Il faudra, bien sûr gérer les contradictions inhérentes à ce type de situation, contradictions d'enjeux, d'intérêts, de vision de la démarche.

Le facteur temps est ici important et doit être pris en compte.

Une nouvelle « gouvernance territoriale »

La loi coïncide avec de nouvelles pratiques de mise en œuvre des politiques publiques. Jean-Jacques Queyranne, Président de la Région Rhône-Alpes, parle de la Région comme d'un espace de « médiation politique ». Adrien Zeller, Président de la Région Alsace, parle, lui, de « *positionner la Région comme interlocuteur naturel des autres collectivités* ». Daniel Opic, Région Poitou-Charentes, souligne « *l'opportunité que représente la loi pour coordonner nos politiques, en interne et pour se coordonner avec nos partenaires* ». Ce point de vue est important, puisque si la loi fait référence à la compétence de formation professionnelle des Régions, c'est bien leurs politiques culturelles et les services concernés qui seront en première ligne.

Ces visions ne sont pas utopiques, les Villes étant moins réticentes à travailler avec les Régions, qui, en l'occurrence, vont répondre à une de leurs vieilles revendications par la prise en charge des CEPI.

Faire des Régions des chefs de file, par la négociation, est devenu possible, comme l'ont d'ailleurs montré les protocoles de décentralisation culturelle.

Les Régions sont entre réserve et appropriation de nouvelles questions : la pertinence des territoires de la formation artistique ; les itinéraires des jeunes ; le développement du théâtre et de la danse ; les nouvelles disciplines et esthétiques ; les nouvelles pratiques. Questions souvent anciennes, mais qui se posent dans des termes nouveaux, résumés par la formule « comment créer, avec l'enseignement et la formation, les conditions du développement artistique et culturel d'un territoire ? » comme nous l'avons compris avec l'exemple de la Nièvre.

Il faut, en même temps être vigilant et ne pas tout « ramener au territorial », en oubliant le caractère « désincarné de l'art ».

L'engagement des Régions peut rencontrer celui des Départements sur les mêmes enjeux, autour notamment de la démocratisation, la mutualisation des compétences et des moyens, la diversification et la qualité de l'offre de formation, comme l'a souhaité un intervenant.

Au fond, cette loi, si elle devient une opportunité dynamique, peut aussi aboutir à plus de visibilité pour les usagers, plus de cohérence pour les établissements ; les amateurs, les professionnels. Une question a aussi été posée par divers intervenants : cette nouvelle donne peut-elle changer les finalités et les contenus de l'enseignement ? Question posée surtout pour la musique qui a largement dominé les débats mais qui concerne aussi le développement de la danse et du théâtre pour lesquelles, comme pour la musique, est posé l'enjeu du lien avec l'éducation artistique et les pratiques en amateur.

La réponse dépendra des enjeux qui seront saisis par les différents protagonistes. Les Régions pourraient contribuer à son avancée : moins gestionnaires que les autres collectivités, plus « négociatrices » de par leur fonction d'aménagement du territoire, plus engagées sur le rééquilibrage entre leurs territoires, assez convaincues des besoins d'observation, de prospective, de suivi et d'évaluation, dernière fonction pour laquelle elles ont de l'ancienneté, elles peuvent, mieux que n'a pu le faire l'État, redistribuer les cartes des finalités et des priorités.

Des rencontres comme celle de Poitiers méritent d'être renouvelées pour contribuer à créer une culture commune, confronter les expériences, créer de la « contamination positive ».

Quel État pour cette nouvelle donne ?

La loi transfère des crédits et non des compétences. Dans le même temps, le ministère multiplie les textes, « pour ne pas perdre la main ? » s'est interrogé un intervenant, soulignant le paradoxe. Le ministère va en effet contrôler sans payer, les enseignements rejoignant en cela les bibliothèques. Du coup, il affirme sa fonction d'expertise et de contrôle.

Pour autant, la loi ne lui interdit pas d'intervenir et il garde, avec le classement des établissements et l'enseignement supérieur, une responsabilité majeure. Les DRAC peuvent fort bien être partenaires pour la mise en œuvre des schémas départementaux et régionaux, ce qui serait éminemment souhaitable.

Cette nouvelle donne pour les enseignements, comme pour d'autres fonctions, notamment la diffusion, invite à penser les responsabilités de l'État au regard de celles des collectivités et des nouvelles relations que cela implique, entre elles. En l'occurrence, il s'agit moins, pour les Départements et les Régions, de nouvelles compétences, au sens strict du terme (la propriété des établissements n'ayant pas été modifiée) que de « responsabilités fonctionnelles », mises en évidence dans l'expérimentation des protocoles.

Que doit-on attendre de l'État dans cette nouvelle organisation des responsabilités ?

➤ Une grande vigilance sur l'équilibre entre les territoires et donc une fonction d'impulsion, là où les retards l'imposent. Rappelons que les conventions de développement culturel négociées avec les Départements pour accompagner le transfert des Bibliothèques départementales de prêt, en 1983, ont abouti, en quelques années, à la création de véritables réseaux de lecture publique.

➤ Une capacité de suivi et d'évaluation des démarches engagées dans les Régions pour en tirer les conséquences sur le classement des établissements, compétence ministérielle, sur les textes réglementaires et sur les priorités du développement de l'enseignement supérieur.

²⁶ Cf. intervention de Joël Doussard p. 40.

↳ Sur ce dernier point, ce niveau « supérieur » est à considérer, non seulement au regard des seuls cursus de formation, mais au regard des enjeux du développement artistique.

↳ Il a donc une fonction d'accompagnement qui ne réduit pas les DRAC à un rôle de spectateurs, mais en fait des partenaires mettant leurs compétences au service de nouvelles stratégies. Elles sont aussi les artisans de cette « vue d'ensemble » des points forts et des points faibles dans les territoires, indispensable à la fonction ministérielle de régulation nationale.

↳ La formation continue des artistes, une urgence philosophique, devrait rester un de ses domaines d'intervention et être mise en relation avec la formation initiale, en particulier supérieure. Qu'est-ce-qu'être un artiste, aujourd'hui, quel rapport entre l'art et la population, comment s'insérer dans une politique culturelle et d'éducation artistique, quelles relations entre la pratique en amateur et le professionnalisme, sont des questions qui doivent irriguer toutes les périodes de formation et dont l'État doit garantir la continuité, en partenariat avec les Régions. C'est le thème de « la formation tout au long de la vie » évoqué par le Vice-Président de Poitou-Charentes.

↳ Enfin, l'éducation artistique, compétence de l'État, est inscrite dans les missions des établissements, mais cette mission reste encore peu opérationnelle. C'est un enjeu du partenariat qui revêt une urgence certaine.

Toutes ou partie de ces fonctions de l'État sont à reconstruire ou à renforcer selon les situations. Elles appellent une nouvelle intelligence administrative de la part d'une administration devenue, pour une part, une administration de gestion, plus que de mission, ce pourquoi elle a été créée. Il lui manque aujourd'hui des perspectives portées au niveau de la Nation, de la lisibilité et parfois de la transparence.

Le manque de perspectives, dans les collectivités, peut conduire aux mêmes logiques, purement gestionnaires, face notamment aux contraintes budgétaires.

Ces contraintes ne sont pas, pour le sujet qui nous intéresse, inéluctables. Si une majorité parlementaire n'a pas décidé la mise à niveau avant transfert, qui est la règle en matière de décentralisation, une autre peut le faire. Rien n'empêche également de décider de donner aux Contrats de projet, des avenants pour des dépenses de fonctionnement. On a déjà évoqué l'hypothèse de conventions d'accompagnement.

Mais, pour aboutir à une telle volonté politique partagée, il faut agir sur le terrain et créer les conditions de cette dynamique évoquée au début de l'intervention. Élus, professionnels, parents d'élèves, tous présents dans cette rencontre, ont exprimé cette volonté et ont souligné les questions à débattre.

Face aux enjeux de société, auxquels les enseignements artistiques spécialisés sont confrontés, comme toutes les politiques publiques, il faut à nouveau du militantisme, de la « culture commune » et beaucoup de générosité si l'on veut faire mentir les statistiques sur la démocratisation culturelle.

Au-delà de ce qui peut être considéré comme les contraintes d'une loi, cette rencontre a montré que de vrais enjeux artistiques et culturels sont posés. Leur complexité et la diversité des situations donnent du sens à l'expérimentation, dont on sait qu'elle peut créer la confiance dans de nouvelles pratiques politiques et administratives et être source de contamination de ce « qui marche ». Après quelques années d'expérimentation, une nouvelle loi pourrait en tirer les conséquences.

La confiance, la conviction, sont fort bien illustrées par les trois « philosophies » du financement qui nous ont été rappelées par une intervenante et qui peuvent illustrer nos ambitions : on finance avec plaisir, ce dont on a envie ; on finance avec résignation, ce dont on a besoin ; on finance de mauvaise grâce, ce à quoi on est contraint.

À nous tous de créer l'envie et le désir, termes clés de toute réussite culturelle, termes clés, également pour la rencontre entre l'art et la population, condition de la légitimité future de la dépense publique.

Eric SPROGIS

Directeur du CRR de Poitiers

Au cours de ces deux journées, il est au moins apparu une certitude : nous sommes bien dans un vrai débat de politique culturelle, peut-être même de politique tout court.

René Rizzardo a même évoqué à ce sujet un « renversement de doctrine » s'agissant de la transformation en cours du rôle de l'État en matière d'enseignement artistique.

D'une certaine manière, les enjeux d'aujourd'hui sont de même importance que ceux qui se posaient lorsque, dans les années 70, il s'agissait de déterminer si cet enseignement artistique devait être sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale ou de celui des Affaires culturelles. On sait le choix qui a été fait et le caractère positif de celui-ci qui permet le lien de l'enseignement spécialisé avec le développement de la vie culturelle, de la création et de la diffusion. Ceci reste un point fort de notre activité, même si cela ne facilite pas les opérations administratives et oblige à des négociations au niveau local, chaque fois qu'il s'agit de travailler avec des établissements dépendant de l'Éducation nationale.

À de nombreuses reprises, au cours de ces journées, il a été question de « clarification ». Ce terme a été utilisé tant pour parler de la loi du 13 août 2004 (clarifier les compétences de chaque niveau territorial), que pour les objectifs de ces journées d'études (clarifier, la clarification proposée, ...).

Alors, clarifier ?

Selon le Robert, « clarifier » c'est :

Rendre plus pur, éliminer les substances étrangères... Il n'est pas sûr que ce soit ce but qu'il s'agit de rechercher !

Rendre plus clair... du latin « clarus » : illustre ! mais aussi transparent / manifeste / sans équivoque... ou alors, au figuré « comprendre ».

Voyons donc « comprendre » :

- 1- Être capable de faire correspondre une idée claire.
- 2- Embrasser dans un ensemble.

Les questions que nous avons traitées se posent donc en termes de compréhension et de lisibilité et semblent pouvoir être synthétisées à partir de quatre entrées.



Entrée réglementaire et législative

Nous sommes là dans le désormais célèbre « paradoxe Rotterdam »²⁵.

Rappelons à cet égard qu'il n'y avait eu pratiquement aucune définition réglementaire de ce qu'est l'enseignement artistique spécialisé depuis la création des conservatoires et que, au moment où l'État lâche la main, il multiplie, en deux ans, les textes attendus depuis longtemps :

- une loi sur les compétences territoriales ;
- un décret de classement des établissements ;
- un décret sur le DNOP ;
- (à venir) : des arrêtés sur le classement et sur le CEPI et des textes réglementaires sur l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, nous pouvons considérer que cette séquence tout à fait particulière de notre histoire culturelle représente sans doute une opportunité qu'il convient de saisir, avec circonspection, mais sans hésitation pour :

- réinterroger les schémas départementaux ;
- mettre en place des concertations pour éviter les concurrences stériles entre les établissements ;
- développer une cohérence entre formation et emploi, entre niveaux institutionnels, entre diffusion, formation et création ;
- permettre l'expérimentation pédagogique, artistique, institutionnelle, partenariale. C'est l'opportunité de stabiliser et pérenniser des dispositifs et de développer un projet global à l'échelle d'un territoire identifié dans lequel la culture serait vraiment considérée comme un enjeu de société.

La deuxième entrée est celle des valeurs mises en œuvre

On les devine sous les propos des uns et des autres, mais elles ne sont jamais explicites et, de ce fait, il est inévitable que les conflits, les désaccords ressurgissent à chaque débat sans que l'on sache les traiter. C'est sans doute l'une des préoccupations que nous devons avoir dans les années à venir dans nos discussions. Il convient donc sans doute de travailler sur des grilles d'analyse et d'évaluation de ces notions, en les prenant en compte explicitement tant dans l'élaboration des projets d'établissements que celle des schémas départementaux et des plans régionaux.

Sur quelles valeurs travaillons-nous ?

Valeurs artistiques et techniques ? Celles de la qualité intrinsèque en perspective avec les mondes artistiques en intégrant les différences qui sont fonction des domaines d'action, des esthétiques pratiquées.

Valeurs sociales ? Pour qui, avec qui et surtout quels liens s'établissent entre les acteurs, le public, la population, les élèves ?

Valeurs cognitives ? Dans quels domaines de connaissances travaillons-nous ? Quelles connaissances apportons-nous à l'occasion des actions ? Quelles critiques sommes-nous capables d'exprimer sur les pratiques ? Comment les faire évoluer ? De quelle prise en compte de l'environnement sommes-nous capables ? Quelles préoccupations avons-nous s'agissant du développement du « niveau culturel » général ?

Valeurs psycho-affectives ? Quel plaisir ? Quelles difficultés ? Quels retours gratifiants ou non avons-nous ou recherchons-nous lorsque nous agissons ?

²⁵ Voir l'intervention de Michel Rotterdam p. 78.

Par notre passé, notre culture, notre place dans « l'organigramme », nous adopterons telle ou telle valeur (sachant évidemment qu'elles sont toujours toutes à l'œuvre, à des degrés divers), mais nous intégrerons aussi les valeurs des partenaires pour permettre la discussion.

L'enseignement artistique et son articulation avec le secteur du spectacle vivant

Nous devons nous mettre en capacité d'avoir une vue d'ensemble du dispositif et nous pouvons alors aborder la question des métiers et des formations qui y préparent en articulation avec l'ensemble du spectacle vivant. À cet égard, la question de l'« identité professionnelle » des acteurs de ce milieu devient, plus ou moins explicitement, une revendication profonde : artistes enseignants ? Artistes fonctionnaires ? Artistes intervenants ?

Au-delà des valeurs contradictoires (voir plus haut) qui traversent les professionnels (ou qu'ils véhiculent), ces interrogations se manifestent chaque jour un peu plus dans les débats sur leur avenir. Ainsi, lorsque l'on envisage de mettre en place des cursus cohérents, de la formation initiale à l'enseignement supérieur, doit-on s'interroger sur le moment où l'on aborde la professionnalisation possible de l'élève ? De même, dans le cadre d'une formation réellement professionnelle, il convient de ne pas oublier de réfléchir à l'évolution des métiers et même d'intégrer l'hypothèse de la création de nouveaux métiers, notamment dans le cadre des nouvelles esthétiques ou de ce qu'il est convenu maintenant d'appeler la « médiation culturelle » (définie, pendant ces journées, à la fois comme métier et comme forme d'intervention du politique). C'est pourquoi, il faut se garder de tout malthusianisme dès lors que l'on construit des dispositifs d'enseignement supérieur et envisager, une fois de plus, la globalité de l'offre de formation, du CEPI à l'enseignement supérieur en passant par la formation continue.

Il faut souligner dans ce domaine le caractère indispensable de la mise en place de lieux de rencontre et d'échange, notamment pour les enseignants. C'est tout l'intérêt de l'expérience de Bretagne²⁶ que l'on aurait intérêt à prendre en compte dans les schémas régionaux.

Il reste à savoir à quel moment envisager la professionnalisation. Probablement pas trop tôt car on n'est pas forcément en mesure de décider de son avenir à 14 ans.

On a vu ainsi qu'il y avait trois grands enjeux : l'enseignement supérieur et la qualification de ceux qui l'exercent ; le lien très étroit entre formation professionnelle initiale et formation professionnelle continue ; enfin, et étroitement articulée avec les précédents, la notion de parcours professionnel. Ces problématiques sont très complexes et les réformes en cours, si elles ne règlent pas tout, devraient cependant aider à repérer et définir les parcours et les balises avec une prise en compte à la fois de l'intérêt général et de l'individualisation de ces parcours.

L'entrée « politique » régionale, avec la nécessité de travailler ensemble, avec des articulations, des passerelles et des complémentarités

C'est toute la question de l'aménagement du territoire, y compris pour les citoyens. L'erreur serait que chaque niveau institutionnel s'appuie sur la loi du 13 août pour ne plus travailler avec les autres. Chacun doit certes définir ce qu'il a à faire mais dans un cadre global et vis-à-vis duquel il peut définir son champ d'action. Je prendrais un exemple sur la ville de Poitiers dans le domaine de la petite enfance en crèche et des musiciens intervenants en crèche. Cette action n'a, a priori, aucune articulation formelle avec l'enseignement spécialisé du CRR qui, pourtant, est chargé de cette mission en collaboration avec le Centre communal d'action sociale.

La cohérence se situe dans la politique générale de la Ville de Poitiers d'interventions dans les quartiers, auprès des publics défavorisés.

Le terme de réseau, qui a beaucoup été évoqué, ne doit pas être confondu avec celui de partenariat ou de schémas à développer ; mais ces derniers doivent inclure des mises en réseaux non hiérarchisés pour ne pas bâtir, dans les dispositifs à venir, une machine pyramidale.

Il reste, en conclusion, à rappeler les principales tâches restant à mener dans le chantier qui se présente à nous :

➤ Pour le CEPI :

- définir le niveau d'entrée dans le cycle ;
- définir le niveau de sortie (DNOP) ;
- définir les mesures transitoires pour les élèves actuellement en cours de cursus spécialisé ;
- définir l'organisation régionale de ce cycle ;
- définir les modalités d'orientation après le DNOP, donc construire un enseignement supérieur.

➤ Pour l'enseignement supérieur :

- faire l'inventaire des ressources régionales ;
- définir les articulations de ce qui existe (Université, CEFEDM, CFMI, enseignements terminaux des conservatoires, structures de création et de diffusion...) ;
- cohérence européenne.

Chantier important, difficile mais passionnant...

Une citation pour la route...

« Le passage d'un domaine à l'autre, j'entends par exemple de la recherche à l'exécution, de la pédagogie à l'animation, se fait actuellement par des individus isolés dépensant beaucoup d'énergie à passer d'une institution à une autre, luttant contre des emplois du temps qui sont fatalement destinés à ne pas coïncider, faisant figure d'idéalistes excentriques au sein d'organismes trop étroitement définis dans leurs buts comme dans leurs méthodes. Si l'éducation, par exemple, se retranche obstinément, comme elle le fait le plus souvent, de la recherche et de l'expérimentation, si elle considère qu'elle doit transmettre un héritage définitif, si elle considère qu'elle a pour but de former à jamais un individu (...) l'éducation détourne alors (...) son propos des buts fondamentaux qu'elle doit envisager. (...) Si, d'autre part, recherche et expérimentation se passent en territoire clos, si elles se refusent à la communication que seules pédagogie et animation peuvent provoquer, recherche et expérimentation deviennent aussi des terrains stériles, ou sinon stériles, du moins excessivement protégés, justifiant par un vague sentiment de martyre leur absolue nécessité, alors que la confrontation organisée est sans nul doute la seule forme qui bénéficie d'un échange vivant et réellement productif.

(...) Disons que toutes les conditions sont réunies pour cela, la principale étant l'incertitude qui se trouve au cœur de la plupart de nos sociétés actuelles : cette incertitude n'est pas toujours négative, loin de là ; elle nous force à nous poser, individuellement et collectivement, un certain nombre de questions fondamentales sur la validité de notre héritage culturel, sur le bien-fondé de notre idéologie culturelle.

Ne nous plaignons pas de trop de problèmes : si nous ne les avons pas, quel ennui ! »

(Pierre Boulez – Relevés d'apprenti – 1976)

Conclusion et clôture des journées

Jack MIGNAN



Je tiens à souligner la richesse de ces journées en termes de travail collectif. Tout le monde a été très productif.

Le réseau de l'ARF a besoin de se structurer.
Des rencontres entre les Régions sont nécessaires car il est nécessaire de clarifier quelques points et questions qui restent posées concernant la loi d'août 2004.

Celle de la nécessité de la place de l'État, qui est différente de l'époque de Jeanne Laurent, car il n'y a plus de militantisme et une insuffisance de moyens pour des politiques fortes et nécessaires, face à la raréfaction des moyens.

À propos des moyens, il est souhaitable d'organiser les choses autrement, de réussir à travailler ensemble, en réseaux.

D'autre part il faut clarifier qui fait quoi, où et cerner des questions pour appuyer les politiques et surtout savoir à quoi servent les DRAC en Région.

Il n'y a plus besoin d'un État expert car les experts se trouvent à présent en Région, comme on peut le vérifier dans les domaines du patrimoine et de la lecture.
Une certaine mobilité est prêchée pour un passage de l'État à la collectivité. Il faut sur ce point réfléchir à une mutualisation des moyens.

Il est également important de décloisonner, de trouver les relais dans les autres politiques publiques qui ont trait à l'enseignement artistique : dans le domaine de l'aménagement du territoire et dans d'autres secteurs de l'action publique.

Des méthodes de travail restent à trouver car la décentralisation sera une volonté par le haut mais se fera aussi par le bas.

Il faut donc instaurer une dynamique vertueuse pour un meilleur service.

Guy DUMÉLIE

Nous sommes face à un nouveau partenariat entre collectivités et État et une autre forme de coopération est souhaitée. La différence entre l'État et les collectivités se trouve dans l'ambition qui les anime.

L'ambition est partagée différemment et il y a une place pour chacun pour faire partager cette ambition.

C'est le résultat d'une grande complexité et d'une grande richesse car plus un seul acteur ne peut saisir la réalité dans sa totalité. Nous sortons d'une époque où l'État pouvait dicter tout à lui seul et nous sommes aujourd'hui dans un processus de co-construction, d'une culture commune. Le souhait de la FNCC est de poursuivre des échanges nationaux mais aussi au niveau régional. Le communiqué commun adopté par la FNCC et l'ARF est un premier exemple. Des échanges doivent se faire également avec l'Association des Directeurs des Affaires Culturelles et la FNCC, puis avec l'Association des Départements de France. Les partenariats se tissent petit à petit.



Jany ROUGER

En guise de conclusion...

En organisant ces Journées d'études nationales en partenariat avec la FNCC, la Plate-forme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel à laquelle appartient l'Agence régionale du spectacle vivant voulait montrer que la mise en œuvre de la loi du 13 août 2004 dans le domaine des enseignements artistiques (qui confère de nouvelles compétences à la Région) pouvait être l'occasion de revisiter le sens des politiques publiques dans ce domaine. Analyser la portée et les enjeux de cette réforme, mais aussi ouvrir un espace de dialogue et d'échange entre tous les acteurs concernés, afin de contribuer à construire une vision partagée de l'avenir des enseignements artistiques, tels étaient les objectifs annoncés de ces rencontres.

À l'issue de ces journées, qui ont connu une fréquentation record (188 participants, dont 27 intervenants), le bilan s'avère plus que positif pour les organisateurs. Car au-delà de l'objet des débats (qui furent très riches), c'est la méthode qui fut plébiscitée.

D'une part, il était crucial de mobiliser non seulement le plus grand nombre, mais surtout la plus grande diversité d'acteurs. Or à Poitiers, étaient présents non seulement les « professionnels de la profession » (responsables d'établissements d'enseignement artistique, ou de structures d'enseignement supérieur), mais aussi des responsables de collectivités (Régions, Villes ou Départements) ou de structures fédératives partenariales (départementales, régionales ou nationales). 12 Régions étaient ainsi représentées par leurs élus ou techniciens. Sans doute, dans cette mobilisation, la collaboration entre une Fédération d'élus (la FNCC) et la Plate-forme interrégionale a-t-elle porté ses fruits... Voilà un fonctionnement qu'il conviendra de renouveler, ce que n'ont pas manqué de souligner de nombreux participants.

D'autre part, il était important de développer le dialogue entre l'État (représenté de façon un peu minoritaire), les fédérations représentatives d'élus (FNCC), de professionnels (Conservatoires de France, Cultures et Départements, Association des professeurs d'art dramatique...), ou d'usagers (FNAPEC), et l'ARF, dont la position était très attendue sur ce sujet. Au-delà des effets de tribune et des jeux de rôle, il semble bien que chacun ait pris conscience qu'il était



important de se saisir de l'opportunité de la nouvelle donne pour remettre à plat les interrogations sur le sens des politiques publiques dans le domaine des enseignements artistiques, et plus largement des politiques culturelles... Ainsi que l'a signalé l'un des intervenants, on ne sait pas toujours dans quel sens aller, mais l'important est d'y aller ensemble. Pour la Plate-forme interrégionale, et les associations qui la composent, l'enjeu était de taille. Trop souvent, est remise en cause la pertinence de ces structures. Car leur travail peut sembler obscur, se tisser dans l'ombre. Faire se rencontrer et dialoguer des personnalités dont les intérêts sont parfois opposés, dont les cheminements sont éloignés, assurer la concertation, mettre en convergence malgré les différences, voilà leur quotidien. Mettre en mouvement l'ensemble des acteurs d'un territoire, d'une région, permettre la co-construction d'une « culture commune », voilà leur mission.

C'est à l'aune de la réussite de telles journées qu'on peut mesurer leur légitimité.

Agence régionale du spectacle vivant

Dépôt légal à parution, janvier 2008

Mise en page : Virginie Carrecabe

Crédit photos : Agence régionale du spectacle vivant, couverture et page 1 : François Diot

Impression : Oudin - Tirage : 1500 exemplaires



AGENCE RÉGIONALE
DU SPECTACLE VIVANT
POITOU-CHARENTES



PLATE-FORME INTERRÉGIONALE
D'ÉCHANGE ET DE COOPÉRATION POUR LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL



FNCC
Fédération Nationale des
Collectifs Artistiques
pour la Culture



Contacts

Agence régionale du spectacle vivant

91, boulevard du Grand Cerf - 86000 Poitiers - Tél. : 05 49 55 33 19 - Mèl : accueil@arsv.fr



ISBN 2-9525815-4-1



9 782952 581547