



**L'Enseignement Supérieur des Arts
en Communauté française**

Domaine de la musique et formations de l'acteur

**Enquête qualitative et consultative:
"Le regard des acteurs de terrain"**

Avril 2009



Remerciements

Cette étude a été réalisée à la demande de la Ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Relations internationales de la Communauté française.

Elle a été menée par le bureau d'études SONECOM (chargées de mission : Muriel WILQUET et Elsa ALBARELLO) entre décembre 2008 et avril 2009, et a bénéficié du suivi d'un Comité d'Accompagnement.

Les auteurs tiennent à remercier très sincèrement l'ensemble des acteurs de terrain qui ont contribué à l'enquête en y consacrant du temps, ceci lors des rencontres ou via le formulaire en ligne.



Table des matières

INTRODUCTION : LES OBJECTIFS	5
1. METHODOLOGIE ET PROCESSUS	7
1.1. APPROCHE QUALITATIVE	7
1.2. DISPOSITIF D'ENQUETE	7
1.2.1. <i>Volet rencontres de terrain</i>	7
1.2.1.1. Modalités des rencontres	7
1.2.1.2. Profil des acteurs rencontrés	8
1.2.1.3. Réactions à la consultation	8
1.2.2. <i>Volet Internet</i>	9
1.2.2.1. Modalités	9
1.2.2.2. Bilan	10
1.2.2.3. Profil des participants	10
1.2.2.4. Importance et satisfaction concernant les paramètres clés	11
1.2.3. <i>Discussion du pré-rapport</i>	12
2. CADRAGE THÉORIQUE	13
2.1. LA GRILLE SWOT	13
2.2. LA THÉORIE DES MONDES	15
3. ANALYSE	18
PRÉAMBULE : LE SENS D'« ETRE ARTISTE » ?	18
3.1. LE RÔLE SOCIÉTAL DE L'ART ET DE SON ENSEIGNEMENT	19
3.1.1. <i>Une combinaison de fonctions</i>	19
3.1.2. <i>Un capital mésestimé</i>	20
3.1.3. <i>L'expectative quant à la mission dévolue</i>	21
3.2. LE PROJET PÉDAGOGIQUE ET ARTISTIQUE	22
3.2.1. <i>Le royaume des singularités</i>	22
3.2.1.1. Identités fortes des établissements	23
3.2.1.2. Spécificités des domaines	24
3.2.2. <i>Entrer dans le monde des ESA</i>	25
3.2.2.1. L'accès aux études supérieures	25
3.2.2.2. Hiatus entre textes et réalité	25
3.2.3. <i>L'héritage du Décret de 2001 dans les programmes d'études</i>	26
3.2.3.1. La structure du cursus	26
3.2.3.2. Les cours généraux	27
3.2.3.3. Un nouveau modèle de réussite ?	27
3.2.4. <i>Pour relever le défi qualitatif</i>	28
3.2.4.1. La sélectivité	28
3.2.4.2. L'évaluation	29



3.2.4.3.	Organiser la pratique en situation réelle	29
3.2.4.4.	Des échanges internationaux à amplifier	30
3.2.4.5.	La composante corporelle	31
3.2.4.6.	Quelle place pour la recherche ?	31
3.3.	LES RESSOURCES HUMAINES ET LE MANAGEMENT	32
3.3.1.	<i>L'encadrement pédagogique</i>	32
3.3.1.1.	Taux d'encadrement	32
3.3.1.2.	Enseigner en ESA : un engagement	33
3.3.2.	<i>Les ressources administratives et logistiques</i>	34
3.3.3.	<i>La gestion suite au Décret de 2001</i>	35
3.4.	LA CONCERTATION ET LA COMMUNICATION	37
3.4.1.	<i>Concertation à parfaire</i>	38
3.4.2.	<i>La prépondérance du contact informel</i>	38
3.4.3.	<i>Prévoir des outils de communication interne et externe</i>	39
3.5.	L'INFRASTRUCTURE ET LA LOGISTIQUE	40
3.5.1.	<i>Bâtiments (et étudiants ?) en péril</i>	40
3.5.2.	<i>Optimiser par l'ingéniosité</i>	42
3.6.	LES SYNERGIES ET PARTENARIATS	43
3.6.1.	<i>Entre départements d'ESA</i>	43
3.6.2.	<i>Entre établissements d'enseignement supérieur</i>	43
3.6.3.	<i>Avec le monde culturel</i>	44
3.6.3.1.	Un intérêt unanime	44
3.6.3.2.	Des modalités encore peu formalisées	44
3.6.3.3.	La force d'inertie	45
3.6.3.4.	Des progrès notables	45
3.6.4.	<i>Avec le monde socioéconomique</i>	46
3.7.	L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLÔMÉS	47
3.7.1.	<i>Un objet à analyser</i>	47
3.7.2.	<i>Tenir le niveau face à la concurrence</i>	48
3.7.3.	<i>Des perspectives plurielles</i>	48
3.7.4.	<i>Une estrade vers le monde professionnel</i>	49
3.7.5.	<i>L'intérêt relatif du diplôme</i>	50
3.7.6.	<i>Des facteurs extérieurs favorables</i>	50
CONCLUSION		51



Introduction : les objectifs

La Ministre Marie-Dominique SIMONET a entrepris cette étude en vue d'apprécier la manière dont les personnes de terrain vivent l'évolution des formations du domaine de la musique et des formations de l'acteur au sein des Ecoles supérieures des Arts situées en Communauté Française.

Cette enquête n'est pas un audit ou une évaluation qualité. Elle vise à prendre le pouls des observations, des ressentis et des idées qui coexistent chez les personnes de terrain. Il s'agit de cerner leurs perceptions des évolutions récentes et des enjeux actuels concernant ces formations. Le rapport présente en les structurant les attitudes relevées ; cet éclairage est une contribution parmi d'autres en vue d'améliorer le fonctionnement de cet enseignement.

Selon le Cahier des Charges, l'enquête devait s'intéresser à différentes facettes de la question :

- Gestion des ressources humaines ;
- Gestion administrative ;
- Processus de concertation ;
- Communication entre tous les protagonistes ;
- Projet pédagogique et artistique ;
- Programmes d'études ;
- Encadrement pédagogique ;
- Synergies entre établissements.

Etablissements concernés :

- Conservatoire royal de Bruxelles ;
- Conservatoire royal de Mons ;
- Conservatoire royal de Liège ;
- Institut des Arts de diffusion (IAD) ;
- Institut national supérieur des Arts du spectacle et des techniques de diffusion (INSAS) ;
- Institut supérieur de musique et de pédagogie (IMEP).

Caractéristiques affirmées de l'enquête :

- Qualitative & participative;
- Ciblée & large;
- Importance du processus & des résultats.



Le propos de ce rapport concerne exclusivement le domaine de la musique et des formations de l'acteur, même s'il arrive que les domaines artistiques visés ne soient pas spécifiés en tout point du texte.

Nous utilisons le terme « acteur » dans son acception sociologique. Il est important de le préciser pour éviter toute confusion avec les acteurs de théâtre qui composent une partie du public cible de l'enquête.

Cette étude n'est ni une évaluation de la qualité de l'enseignement prodigué, ni un audit du secteur, ni un diagnostique sur la gestion des ESA, ni un contrôle quant à l'exercice des professions concernées.

Si ces dimensions affleurent, c'est à travers le prisme du regard des acteurs qui se sont exprimés. Il ne s'agit donc pas d'une analyse objective et circonstanciée du dispositif d'enseignement supérieur artistique en Communauté française. A travers ces pages, Sonecom propose une présentation structurée et croisée des lectures subjectives des acteurs concernant leur champ d'action. La nuance est importante. Conformément à son mandat, Sonecom a mené un travail d'écoute suivi d'un travail de condensation et de « traduction ». Au fil des chapitres de ce rapport, c'est la perception des acteurs du secteur que nous tentons de décrire.

Dès lors, on peut espérer que ceux d'entre eux qui liront ce rapport en apprécieront le contenu comme confirmatoire de leur vécu. Le mérite du rapport serait de parvenir à en dresser un portrait intégré mais nuancé, cohérent et aidant pour les décideurs.

Bien sûr, le rapport ne peut faire écho à tout accent ou toute particularité; la mission avait pour objectif d'appréhender une réalité dans sa dimension générale et au niveau d'entités telles que des catégories d'acteurs ou des sous-ensembles homogènes. Il ne décrit pas de situations singulières, si ce n'est pour leur caractère exemplaire.

Précisons enfin que délibérément, le rapport n'entre pas dans la technicité réglementaire, administrative ou encore artistique relative au secteur et aux domaines concernés.



1. Méthodologie et processus

1.1. Approche qualitative

La méthode qualitative ne prétend pas à la *représentativité* au sens statistique du terme. Elle ne mesure pas quantitativement l'ampleur des phénomènes ; on ne raisonne ni en termes de chiffres ni en pourcentages.

Son objectif est compréhensif, c'est-à-dire qu'elle vise à comprendre les représentations mentales, les attitudes et la logique des situations vécues, ceci en tenant notamment compte des processus diachroniques. En identifiant les systèmes cohérents de pensée et d'action présents, le but poursuivi est de faire émerger les différents modèles socialement typiques dans le champ composé des acteurs et des situations observées.

Cette méthode a pour principe de généralisation la *saturation* du matériau, qui renvoie au fait que celui-ci rend adéquatement compte de l'ensemble des systèmes de sens susceptibles de se manifester (le matériau devrait être considérablement accru pour identifier un modèle marginal supplémentaire).

Concrètement, on procède à la sélection des sujets en vue d'une diversité suffisante de profils raisonnés. Les sujets sont entendus pour leur caractère exemplaire et non pour leur appartenance à un groupe d'une taille donnée.

Les données recueillies font l'objet d'un traitement rigoureux fondé sur la technique de l'analyse catégorielle de contenu. Ce traitement vise à dégager les lignes de force tout en identifiant les nuances dans les attitudes et situations décrites.

1.2. Dispositif d'enquête

1.2.1. Volet rencontres de terrain

1.2.1.1. Modalités des rencontres

Un contact entre Sonecom et la direction des six établissements a été établi afin de fixer une date pour les panels de discussion au début du mois de janvier 2009. Un mail invitant les personnes de contact à diffuser l'invitation à participer aux tables rondes a été envoyé.

Au minimum trois rencontres (direction, enseignants, étudiants) ont été organisées au sein de chacun des six établissements (= six journées). Les rencontres ont été animées par deux



chargées de mission de Sonecom, sociologues, sur la base du guide d'entretien validé par le Comité d'Accompagnement. La totalité des rencontres a été enregistrée (une trentaine d'heures).

Des rencontres et contacts complémentaires ont aussi eu lieu, avec des personnes ressources renseignées par le Comité d'Accompagnement.

1.2.1.2. Profil des acteurs rencontrés

Nous avons rencontrés quelque 158 personnes, se répartissant comme suit :

- 64 étudiants ;
 - 74 enseignants ;
 - 6 directeurs ;
 - 4 diplômés ;
 - 10 membres du personnel (non enseignant).
-
- 60 personnes attachées au domaine de la musique ;
 - 41 personnes attachées au domaine des arts du spectacle ;
 - 40 personnes attachées au domaine du théâtre et des arts de la parole.

Nous avons rencontré un nombre fort semblable d'hommes et de femmes. Les enseignants rencontrés ont une ancienneté variable. Parmi les étudiants, nous avons rencontrés un peu plus d'étudiants en Baccalauréat qu'en Master. Quelques uns d'entre eux sont boursiers.

1.2.1.3. Réactions à la consultation

L'accueil dans les établissements a été globalement excellent. Les rendez-vous ont rapidement été fixés, les journées se sont bien déroulées (locaux, horaires, constitution des groupes). En fonction du temps à disposition, nous avons pu visiter certains des établissements. On a noté un grand investissement des directions quant à la constitution des groupes. L'avantage en a été des rencontres fructueuses auprès de personnes tenant un propos étayé. L'inconvénient a pu être une relative sélectivité quant aux personnes conviées (d'où l'importance du volet Internet, davantage élargi).

A propos de l'attitude des participants, retenons qu'ils se sont montrés réellement intéressés par l'enquête. Partant, ils se sont exprimés à propos d'un grand nombre d'aspects. Au fur et à mesure des tables rondes, ainsi que des journées, certaines idées devenaient récurrentes (*saturation*) tout en s'exprimant avec des nuances nouvelles. Les participants ont également montré une satisfaction nette quant à la possibilité de s'exprimer dans le cadre d'une étude entreprise par la Ministre Simonet. Aussi, ils ont témoigné d'un certain contentement quant au dispositif mis en place et à l'espace de discussion mis à disposition.

Toutefois, incertitudes et inquiétudes se sont exprimées à certains niveaux. Une incertitude demeure quant aux objectifs de l'étude et quant à l'utilisation qui en sera faite. Une confusion est faite entre notre étude consultative et une démarche d'audit, d'évaluation,



de contrôle (crispation). De plus, il a été nécessaire de préciser et distinguer la mission des Agents de Qualité de la nôtre. Les participants nous ont interrogés sur le rôle de Sonecom, sur notre posture ainsi que sur les intentions de Madame la Ministre. Nous avons tenté de clarifier au mieux ces différents aspects au début de chaque table ronde. Cependant, nous avons constaté qu'il subsiste certaines zones d'incertitudes.

1.2.2. Volet Internet

Sonecom a développé un questionnaire comportant essentiellement des questions ouvertes. Les contributions recueillies constituent de la sorte un matériau écrit de type qualitatif. Une grille d'items standardisée était néanmoins incluse (voir résultats *infra*).

La mise en ligne du questionnaire a permis d'obtenir un grand nombre de témoignages. Elle s'est étendue entre le 17 février et le 23 mars 2009. Cette étape était indispensable au déroulement de l'étude puisqu'une large participation des personnes directement concernées par cet enseignement constituait un des objectifs affichés. Tout point de vue, quel qu'il soit, sur la réalité de ces formations, était le bienvenu. Tout étudiant, diplômé, enseignant ou membre du personnel d'un des six établissements était donc vivement invité à donner son avis ou à témoigner de son expérience.

1.2.2.1. Modalités

Le questionnaire a été mis en ligne le 17 février 2009. Un mail a été envoyé aux personnes de contact (les directions des établissements, le Centre des Arts Scéniques, certains enseignants et étudiants s'étant spontanément manifestés) les invitant à diffuser largement voire systématiquement l'information auprès des catégories d'acteurs concernés, en leur communiquant l'adresse du site.

Afin de maîtriser le statut des participants, la procédure pour pouvoir répondre impliquait de transmettre une demande électronique à Sonecom, qui délivrait en retour un lien personnalisé.

Une double relance a été réalisée auprès des établissements durant la semaine du 2 mars 2009. La première relance a permis de vérifier si la diffusion était bien prise en main par les personnes responsables et si l'information était diffusée correctement aux personnes concernées. Constatant que la diffusion n'était pas effective partout, une seconde relance a été organisée en fin de semaine.

L'information se répandant petit à petit, certains enseignants ayant ouï-dire qu'une étude en ligne était en cours, mais ne connaissant pas l'adresse du site, ont téléphoné à Sonecom afin d'obtenir davantage d'informations concernant le contexte de l'enquête ainsi que sur la procédure à suivre pour y participer. Ce faisant, des échanges de mails informatifs ont eu lieu.



1.2.2.2. Bilan

240 individus ont répondu au questionnaire en ligne. D'un point de vue technique, tout s'est déroulé de façon satisfaisante (inscriptions, saisie des réponses...). Les réponses aux questions (pour la plupart ouvertes) sont denses et longues, traduisant ainsi une envie de s'exprimer de la part du public cible.

1.2.2.3. Profil des participants

Quel est votre âge ?		
Moyenne = 30,08		
Médiane = 25,00		
Min = 18 Max = 69		
	Nb	% cit.
Moins de 18	0	0,0%
De 18 à 24	110	45,8%
De 25 à 29	58	24,2%
De 30 à 34	15	6,3%
De 35 à 39	6	2,5%
De 40 à 44	12	5,0%
De 45 à 49	8	3,3%
50 et plus	31	12,9%
Total	240	100,0%

Quel est votre sexe ?		
	Nb	% cit.
Féminin	144	60,0%
Masculin	96	40,0%
Total	240	100,0%

Quel est votre établissement (= celui que vous fréquentez actuellement ou avez principalement fréquenté)?		
	Nb	% cit.
Conservatoire royal de Liège	97	40,6%
Conservatoire royal de Bruxelles	54	22,6%
Conservatoire royal de Mons	43	18,0%
IMEP	19	7,9%
INSAS	14	5,9%
IAD	12	5,0%
Total	239	100,0%

Dans quel domaine évoluez-vous ?		
	Nb	% obs.
Musique	133	55,4%
Théâtre / arts de la parole	83	34,6%
Arts du spectacle	40	16,7%
Total	240	

Vous êtes...		
	Nb	% cit.
Etudiant en Ecole supérieure des Arts	131	55,0%
Enseignant en Ecole supérieure des Arts	52	21,8%
Diplômé d'une Ecole supérieure des Arts	47	19,7%
Autre	5	2,1%
Membre du personnel (administratif...) d'une Ecole supérieure des Arts	2	0,8%
Membre de la direction d'une Ecole supérieure des Arts	1	0,4%
Total	238	100,0%



1.2.2.4. Importance et satisfaction concernant les paramètres clés

Dans le tableau ci-dessous sont présentées l'importance accordée et la satisfaction éprouvée par les répondants au questionnaire en ligne concernant la contribution de divers aspects à un enseignement supérieur artistique de qualité. Nous avons recalculé la variable échelle initiale en une variable à deux modalités, à savoir – et +.

Cette grille n'est pas présentée en pourcentages (on ne se trouve pas face à un échantillon statistiquement représentatif de la population de référence) mais en nombres absolus. Elle fournit une première vision synthétique de l'appréciation des participants à l'enquête vis-à-vis de différents paramètres.

On note que de nombreux répondants accordent une grande importance à tout ce qui touche à la qualité et à la quantité des locaux mis à disposition, ainsi qu'au matériel. Environ un quart seulement des répondants se disent satisfaits de ces aspects.

On observe par ailleurs une insatisfaction d'une grande partie des répondants (1/2) à propos du taux d'encadrement et de l'adaptation du contenu des cours généraux à la spécificité des études suivies.

	<u>Importance de la contribution des aspects suivants à un enseignement de qualité</u>			<u>Satisfaction par rapport à la situation actuelle</u>		
	-	+	Total	-	+	Total
a. La quantité suffisante de locaux à disposition	19	219	238	190	46	236
b. Le bon état des locaux à disposition (revêtements, insonorisation...)	21	217	238	196	40	236
c. La quantité suffisante d'instruments / de matériel à disposition	17	219	236	176	58	234
d. Le bon état des instruments / du matériel à disposition	17	218	235	178	56	234
e. Un taux d'encadrement suffisant (personnel enseignant)	13	222	235	115	119	234
f. La qualité des compétences pédagogiques du personnel enseignant	8	228	236	54	181	235
g. Un taux de personnel administratif suffisant	42	192	234	93	137	230
h. Des compétences adéquates au sein du personnel administratif	27	204	231	105	123	228
i. Un nombre limité d'étudiants par classe (pour les cours qui impliquent un rapport pédagogique étroit)	18	217	235	92	142	234
j. Le contact pédagogique individualisé avec chaque étudiant	14	220	234	74	160	234



k. La sélection qualitative des étudiants à l'entrée	25	208	233	101	131	232
l. La sélection qualitative des étudiants durant leur cursus	44	190	234	102	130	232
m. Le respect des programmes d'études (conformité entre programme annoncé et programme mis en oeuvre)	48	180	228	67	161	228
n. Une grille horaire composée de suffisamment d'heures d'enseignement	34	197	231	91	140	231
o. Des cours généraux aux contenus adaptés à la spécificité des études suivies	21	214	235	138	96	234
p. Des cours généraux demandant à l'étudiant un travail individuel limité	61	169	230	111	118	229
q. Des critères clairs d'évaluation des acquis	42	188	230	114	116	230
r. Autre aspect	4	34	38	34	4	38

Le tableau qui suit indique que la majeure partie des répondants se montre globalement satisfaite de la qualité de l'enseignement supérieur artistique en Communauté française.

Votre satisfaction globale sur l'enseignement supérieur artistique		
	Nb	% cit.
--	18	7,6%
-	68	28,8%
++	17	7,2%
+	133	56,4%
Total	236	100,0%

1.2.3. Discussion du pré-rapport

Les témoignages et réponses récoltés ont fait l'objet d'une analyse intégrée dans un pré-rapport (résultats provisoires des rencontres qualitatives et de l'enquête en ligne). Suite aux réactions émises par les membres du Comité d'Accompagnement, Sonecom a finalisé son rapport. Celui-ci sera mis en ligne sur le site www.enquetesa.be. Partant, nous inviterons toute personne concernée à le lire et à réagir. Chacun pourra communiquer commentaires, remarques et avis aux représentants de Mme la Ministre.



2. Cadrage théorique

2.1. La grille SWOT

Pour structurer les données de chaque chapitre, nous mobiliserons la grille SWOT (Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats) ou AFOM (Forces – Faiblesses – Opportunités – Menaces). Initialement développée dans les entreprises, elle est un outil d'analyse stratégique qui combine les forces et les faiblesses d'une organisation, d'un secteur ou d'une entité quelconque avec les opportunités et les menaces de son environnement, afin d'aider à la définition d'une stratégie de développement.

Non seulement accessible et intelligible en tout milieu culturel, l'usage de la grille SWOT est flexible et adaptable à de multiples contextes, systèmes et types d'organisations.

Les forces et les faiblesses sont des éléments internes. Les premières contribuent, facilitent et aident à la réalisation de la mission ou du projet alors que les deuxièmes constituent des empêchements ou des obstacles. Il est important de préciser que certains facteurs peuvent à la fois être des forces et des faiblesses.

Les opportunités et les menaces peuvent être identifiées à des facteurs externes, c'est-à-dire à des éléments du contexte. Les premières contribuent, facilitent et aident à la réalisation de la mission ou du projet alors que les deuxièmes correspondent à des empêchements ou des obstacles.

Dans le cadre de cette étude, le regard porté sur les grilles SWOT peut également se faire sous un autre angle, à savoir que le regroupement des forces et des opportunités correspond aux facteurs facilitateurs ou de succès alors que le rassemblement des faiblesses et des menaces constitue les facteurs bloquants ou d'échec de la mise en œuvre de l'enseignement supérieur artistique en Communauté française.

Pratiquement, la grille se présente sous forme d'une matrice en quatre fenêtres, chacune étant occupée par une quatre des composantes. Elle sera mobilisée comme armature pour présenter les données qualitatives recueillies auprès des acteurs, et ce pour chaque axe ou dimension envisagé dans le rapport.

Pour chaque facteur repris dans une fenêtre de la grille, le texte contribuera à expliquer en quoi consiste son rôle et quels aspects spécifiques entrent en ligne de compte ; il évoquera l'intensité avec laquelle cet élément se manifeste dans cette fonction (teneur et occurrences d'apparition dans les discours). Les éléments mis en évidence seront parfois agrémentés par des phrases prononcées par les acteurs.

La matrice permet de photographier la situation à un moment donné (alors que l'environnement est en constante évolution). Comme toute photographie, la matrice pourra donner l'impression d'un effet réducteur ou simplificateur de la problématique.



La méthode SWOT rencontre aussi une limite dans le fait que la distinction entre facteurs internes et externes n'est pas toujours évidente à effectuer. Afin de pallier à cette éventuelle difficulté, ce sont à nouveau les discours des acteurs qui révéleront si un élément appartient à l'une ou l'autre catégorie.

L'usage de la grille SWOT permet aux acteurs concernés par un projet d'exprimer leurs expériences, déceptions, espoirs et inquiétudes par rapport à celui-ci. Cela peut se dérouler via l'analyse en groupe ou via la mise en forme de contributions déjà récoltées. Dans le cas présent, y recourir permettra d'opérationnaliser la vision des acteurs en vue d'améliorer le fonctionnement de cet enseignement.

Utilisée dans un cadre participatif, cet outil suscite l'échange de vues et la formation collective d'opinion en donnant l'occasion d'accéder aux perceptions des diverses parties en présence. Elle favorise l'appropriation des résultats de la démarche par les acteurs concernés.

Employée dans les phases de programmation et de définition des stratégies institutionnelles, cette technique aide à visualiser l'adéquation ou l'inadéquation d'une stratégie à une problématique, et à réorienter celle-ci le cas échéant. Il s'agira bien ici de contribuer à l'identification par la Communauté française des atouts à maximiser et des faiblesses à minimiser pour assurer un avenir serein et florissant à son Enseignement supérieur artistique.

Pour terminer, soulignons que la mise en œuvre de cette technique n'exempte pas d'une posture prudente lors de la définition des orientations ultérieures. L'écueil de la déconnexion entre réflexion et action est à éviter. L'apprentissage et l'adaptation d'un système représentent une dimension parfois sous-estimée ; l'innovation est toujours une prise de risque. La vigilance est aussi de mise par rapport au risque de rigidité une fois une stratégie définie. En d'autres termes, si le fruit d'une analyse SWOT constitue un bon guide, il ne peut bien sûr être considéré comme un prescrit.



2.2. La théorie des mondes

Notre présentation du référentiel est synthétisée d'après Henri AMBLARD, Philippe BERNOUX, Gilles HERREROS, Yves-Frédéric LIVIAN, Les nouvelles approches sociologiques des organisations, 2^{ème} éd. Revue et corrigée, coll. Sociologie, Ed. du Seuil, 1996.

Les sociologues Boltanski et Thévenot ont proposé en sociologie des organisations une grille de lecture efficace qui nous paraît utile pour comprendre le champ de la présente étude.

« Champ » est ici à entendre comme un espace social rassemblant une série d'acteurs institutionnels, groupaux et individuels, intégrant les relations que ceux-ci entretiennent et au travers desquelles ils se positionnent et se définissent.

Boltanski et Thévenot proposent une représentation suivant 7 (6 à l'origine + 1 complémentaire) cités ou *mondes*, qui correspondent à des cadres communs d'action, au sein desquels les acteurs partagent des valeurs de référence et des normes comportementales. Les interactions sociales se définissent par des *conventions*. Plusieurs systèmes conventionnels coexistent. Des *accords* entre eux se mettent en place.

Les acteurs (institutions, organisations, personnes) s'intègrent dans un *monde* de référence particulier. Ils peuvent cependant s'inscrire dans un *monde* ou dans un autre selon les circonstances et selon les moments.

Des conflits ou *controverse*s entre les différents *mondes* surviennent régulièrement. Il existe trois types de situations:

- Juxtaposition de *mondes* sans conflit → pas d'interférence de l'un sur l'autre ;
- *Controverse* dans un même monde → *épreuve* renvoyant au *principe supérieur commun* ;
- Confrontation entre *mondes* → trois types de solutions : 1° clarification au sein d'un monde, 2° *arrangement*, 3° *compromis*.

En cas de *controverse* ou de conflit entre deux *mondes*, un *arrangement* consiste à se mettre d'accord localement sur une transaction. Il s'agit d'un marchandage plus ou moins explicite qui « arrange » les deux parties. Il aboutit à un fonctionnement informel qui les satisfait. Les *arrangements* sont non généralisables et provisoires, car liés aux personnes et aux contingences de la situation. Si survient un problème (entre les *mondes* qui avaient trouvé un *arrangement*), on parle d'*épreuve* car chaque partie se réfère à son monde (à son principe supérieur commun) pour justifier son attitude. C'est alors le retour du chaos, des tensions ou de l'incompréhension.

Le *compromis* est quant à lui une forme d'accord plus durable, qui vise un « bien commun » dépassant les « *grandeurs* » en associant réellement les registres d'action des acteurs (et *mondes*) concernés. Pour que les *compromis* soient stables, ils doivent être consolidés par des dispositifs. Les auteurs identifient deux cas de figures pour cette consolidation :



- Mise en place d'un « groupe de projet » empruntant des *objets* aux différents *mondes* et/ou création d'un « objet innovant » associant les deux logiques ;
- Prééminence acceptée d'un *monde* tiers par rapport aux deux *mondes* impliqués dans la *controverse* ; intervention d'un acteur ayant de la légitimité dans les deux *mondes*.

Pour terminer, signalons que dans leur ouvrage collectif, Amblard et alii. précisent l'orientation épistémologique dans laquelle s'inscrit la *Théorie des mondes*. Cette perspective théorique relève d'une sociologie non critique en ce sens qu'elle prend le parti de s'en tenir aux justifications des acteurs (recueillies lors d'entretiens sur le terrain) pour comprendre la nature des dispositifs dans lesquels ils déploient leurs actions. Il y a une volonté épistémologique de ne pas douter de la pertinence du jugement de celui qui s'exprime, position que l'on peut qualifier de compréhensive. Le sociologue n'a pas compétence pour désigner le sens de ce qu'il analyse par delà celui qui lui est signifié.

Ces mêmes auteurs ajoutent que déjà pour l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (qui en sociologie des organisations est antérieure aux travaux de Boltanski et Thévenot), être à l'écoute équivaut à s'attacher scrupuleusement au sens de ce qui est dit, afin, lors de la reconstitution finale, d'être au plus près des singularités du système étudié.

Le référentiel choisi nous paraît donc non seulement pertinent par rapport à la problématique étudiée mais aussi conforme aux termes de référence de notre mission.



Classification des Mondes ou Cités selon Boltanski et Thévenot

Indicateurs	Monde civique	Monde domestique	Monde industriel	Monde inspiré	Monde de l'opinion	Monde marchand	Monde du projet**
Principe supérieur commun	Intérêt général, équité, liberté, solidarité, démocratie	Respect de la place, de la hiérarchie dans un réseau de relations, ordonné selon l'âge, le statut, la tradition	Principe d'efficacité, volonté de résultat, excellence technique, système fonctionnel	Expression du moi profond de chacun, dans l'interaction, création, inspiration	Célébrité, regard et reconnaissance par l'autre, notoriété, médiatisation	Echange de biens et de services dans un but de profit, d'enrichissement mutuel, concurrence	Activités, projets, extension du réseau
Etat de grand	Représentatif, officiel	Bienveillant, avisé	Performant, fonctionnel	Spontané, insolite, échappant à la raison	Réputé, connu	Désirable, valeur	Innovant, adaptable, polyvalent
Etat de petit	Divisé, isolé	Sans gêne, vulgaire	Inefficace	Routinier	Banal, inconnu	Perdant	Autoritaire, incapable de compromis
Dignité	Liberté	Aisance, bon sens	Travail	Amour, passion, création	Désir de considération	Intérêt	Confiance, ajustement
Sujets	Collectivités	Supérieurs, inférieurs, ascendants	Professionnels	Enfants, artistes	Vedettes	Concurrents, clients	
Objets	Formes légales	Préséance, cadeaux	Les moyens	Esprit, corps	Noms, marques, messages	Richesse	Interfaces, accords, technologies de la connexion
Formules d'investissement*	Renonce au particulier, solidarité	Devoir	Investissement, progrès	Risque	Renonce au secret	Opportunisme	-
Rapport de grandeur (° de...)	Adhésion, délégation	Subordination, honneur	Maîtrise	Singularité	Identification	Possession	-
Relations naturelles	Rassemblement pour une action collective	Eduquer, reproduire	Fonctionner	Rêver, imaginer	Persuasion	Relations d'affaires, intéresser	Partenariat, coordination
Figure harmonieuse	République	Famille, milieu	Système	Imaginaire	Audience	Marché	Activités en réseau autour d'un projet
Epreuve modèle	Manifestation pour une juste cause	Cérémonie familiale	Test	Aventure intérieure	Présentation de l'événement	Affaire, marché conclu	-
Mode d'expression du jugement	Verdict du scrutin	Appréciation	Effectif, correct	Eclair de génie	Jugement de l'opinion	Prix	-
Forme de l'évidence	Texte de loi	Exemple	Mesure	Certitude de l'intuition	Succès, être connu	Argent, bénéfice	-

*Formule d'investissement = coût à payer pour accéder à l'état de grand.

** Le 7ème monde a été défini ultérieurement par Boltanski et Chiapello (1999).

Dans le corps du rapport, c'est de façon plutôt erratique que des allusions sont faites au présent cadre théorique. Les conclusions sont davantage élaborées à partir de ce cadre.



3. Analyse

Préambule : le sens d'« être artiste » ?

Les artistes, incompris ? La singularité de la posture artistique est mise en exergue par de nombreux interlocuteurs. D'aucuns estiment que la société, dont notamment les responsables politiques, possèdent une représentation erronée de la profession artistique.

Que signifie être artiste ? Sans puiser dans la littérature spécialisée ou la sociologie des arts, nous proposons ici, en préambule à notre analyse, quelques éléments constitutifs de la représentation qu'ont de leur activité les musiciens, acteurs et autres artistes sollicités au cours de cette étude.

Tout d'abord, on dira qu'être artiste est autant un état ou une identité qu'une activité. Pour faire correctement son métier, le professionnel s'implique entièrement et sans réserve. Il se sert de ses propres émotions, il puise en lui-même les sensibilités à mobiliser au service de l'œuvre. L'être et le faire s'interpénètrent. Cela n'est pas sans incidence sur la distance et le relativisme dont l'artiste est apte à faire preuve à l'égard de ses projets et prestations professionnels. Quand l'investissement consenti plonge ses racines dans l'être, la réussite ou l'échec est d'office presque d'ordre intime. C'est une part d'eux-mêmes que les artistes exposent au public. Cette conception s'applique sans doute aux arts vivants mieux qu'à tout autre. Et c'est précisément le domaine de la musique, du théâtre et des arts de la parole que notre étude concerne.

D'aucuns soulignent que l'art est peut-être la seule activité humaine qui fait pleinement appel aux trois composantes que sont l'émotion, le physique et l'intellect. En ce sens, le travail artistique est exigeant et intégral. Cela en dit long sur la disponibilité et l'investissement requis. Ces trois dimensions humaines seront inévitablement travaillées au cours d'une formation artistique de qualité. Les étudiants qui s'engagent sur cette voie sont le plus souvent enthousiastes, passionnés voire habités par leur projet. C'est à la fois un projet professionnel et un projet de vie. « *On entre en musique comme on entre en religion* ». Le soutien de l'entourage par rapport à cette orientation est un facteur important. Quant aux enseignants en art, leur approche du métier la plus fréquente porte incontestablement l'empreinte de cette implication entière, décloisonnée, osons dire généreuse.

On est loin du stéréotype de l'artiste qui vit en dilettante pendant que le reste de la société est productive. Or, l'image sociale de l'artiste demeure peu valorisée. Le public n'identifie pas clairement la plus-value de son activité. La visibilité et les moyens publics qui lui sont octroyés restent à notre époque limités.



3.1. Le rôle sociétal de l'art et de son enseignement

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Richesse créative du secteur▪ Ouverture pluridimensionnelle de la formation supérieure artistique actuelle	<ul style="list-style-type: none">▪ Difficulté des (enseignants) artistes à s'impliquer dans le champ politique pour des mandats décisionnaires ou pour représenter les intérêts des artistes en tant que groupe social
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Histoire brillante de ces disciplines en Communauté française	<ul style="list-style-type: none">▪ Absence (ou du moins caractère inintelligible) de vision politique concernant l'Art en Communauté française▪ Manque de considération de la chose artistique par le politique, le citoyen, la presse, la société▪ Méconnaissance des potentialités de l'Art pour le développement (identitaire) d'une communauté

3.1.1. Une combinaison de fonctions

Dans le chef des acteurs, le modèle qui domine est celui de l'excellence artistique. La fonction première de l'enseignement supérieur artistique est de doter la Communauté française d'artistes professionnels d'envergure, au potentiel élevé. Il s'agirait d'une forme noble d'élitisme. Une entité comme la Communauté française doit pouvoir s'appuyer sur un tel vivier de virtuoses et de grands talents, au bénéfice de son rayonnement culturel et économique. Cet objectif s'inscrit dans une visée à long terme. D'aucuns parlent d'une « *volonté d'excellence basée sur des valeurs non-marchandes* » mais à forte plus-value culturelle.

L'ambition de former des pédagogues compétents qui excelleront dans l'enseignement de la musique ou du théâtre est également présente, avec pour finalité d'assurer des bases solides aux futures générations d'artistes.

On peut relever une tension entre cet objectif d'excellence et celui de positionner l'art comme vecteur d'émancipation et comme liant social, *hic et nunc*. Cette mission est revendiquée elle aussi par le secteur. La plupart estime que l'utilité sociale de l'art n'est pas reconnue à sa juste valeur, loin s'en faut. Son intégration dans des activités sociales,



éducatives, thérapeutiques ou festives représente en fait un potentiel infini qui reste trop faiblement exploité. L'évolution récente de l'enseignement supérieur artistique devrait se révéler féconde sur ce plan. Les étudiants sont davantage invités à s'ouvrir à des perspectives professionnelles multiples.

On observe néanmoins une primauté symbolique du rôle d'excellence évoqué en premier lieu par rapport à cette seconde fonction. Les discours laissent entendre qu'avant tout, les ESA « *forment des professionnels du domaine artistique, pas des animateurs culturels* » !

Nonobstant cette prééminence de la visée d'excellence artistique dans le système de valeurs du secteur, ces fonctions sont sans doute à envisager comme distinctes et spécifiques plutôt que comme hiérarchisées.

Ainsi, si les ESA visent *primo* à former des artistes talentueux et professionnels, *secundo* à développer leurs capacités à enseigner et *tertio* à les préparer à s'investir utilement dans la société, elles poursuivent chacun de ces buts auprès d'un segment particulier d'étudiants (méritant chacun l'attention). Tout étudiant se détermine tôt ou tard pour une de ces voies.

Les acteurs rencontrés font donc preuve de beaucoup d'ambition dans les missions qu'ils s'assignent. L'écho qu'ils reçoivent de l'extérieur en laisse certains sur leur faim.

3.1.2. Un capital mésestimé

Une société est notamment jugée à l'aune de l'interpénétration entre vie sociopolitique et arts. Or, la place de la création, de l'esthétique et du culturel dans l'érection identitaire serait négligée en Communauté française. « *Vous entendez un hymne national scandinave... C'est beau. La Brabançonne, c'est laid ! Voilà, c'est une illustration* ». « *Quand la fête de l'Iris ou ce genre de manifestation a lieu, les responsables ont des difficultés pour trouver une fanfare ; il n'y en a pas vraiment d'officielle* ».

Comme indicateur de la faible importance des Arts et de leur enseignement supérieur en Communauté française, de nombreux témoins directs établissent une comparaison avec l'étranger. Elle s'exprime en termes de moyens globaux, d'infrastructures ou encore de symbolique associée aux institutions. Cette technique du miroir émaille beaucoup de récits. On évoque la France, l'Allemagne...

Une autre comparaison apparaît avec récurrence. Elle se réfère cette fois à une autre activité humaine : le sport, auquel on estime qu'une place prépondérante est réservée par le politique, les médias, le citoyen. Qu'il soit de haut niveau ou « pour tous », le monde sportif semble jouir d'une position enviable par les artistes. Si la Communauté française lui accorde des moyens sans doute limités par rapport à ce qui prévaut dans d'autres contrées, du moins bénéficie-t-il d'une reconnaissance plus nette de sa valeur ajoutée sociétale.

Plusieurs acteurs relèvent un autre symptôme attestant du déficit de statut de l'Art et de ses formations dans notre espace communautaire : le déclin des matières artistiques dans l'enseignement général. Il se double d'un autre constat, lui aussi relatif aux échelons inférieur d'enseignement : le fléchissement du niveau de l'enseignement en Académie. Beaucoup expriment de vifs regrets à ce propos. Pour certains, enseigner en Académie n'est plus guère une perspective motivante.



Dans le même ordre d'idée, une autre source de malaise est l'absence de confiance de la Communauté française par rapport à son propre capital humain. Le constat selon lequel les postes clés qui offrent des réelles possibilités d'expression artistique et une grande visibilité sont souvent attribués à des artistes étrangers (chefs d'orchestres, directeurs d'institutions...). On regrette cette tendance qui précarise voire nie les artistes locaux (et/ou formés dans nos ESA), parmi lesquels il y a pourtant des gens de qualité extraordinaire (historiquement et actuellement).

Ces signes repérés et interprétés négativement laissent perplexes de nombreux acteurs de l'enseignement supérieur artistique.

3.1.3. L'expectative quant à la mission dévolue

En réalité, la vision qu'ont les responsables politiques de l'enseignement supérieur artistique et de l'art en général n'est pas intelligible aux acteurs de terrain. « *Quel est le projet du politique à notre égard ? Quelle est leur conception politique de notre rôle, de notre devenir ? Quelle mission veulent-ils nous confier ?* ». C'est nébuleux, de leur point de vue. Ils attendent une clarification des intentions du politique concernant ce qu'il leur assigne comme mission sociétale, pour aujourd'hui et pour demain.

Or, cela serait à construire avec les artistes eux-mêmes. Selon un participant, « *il faut remettre des culturels en politique* ». Mais il semble peu concevable pour la plupart des artistes rencontrés de mettre leur carrière artistique entre parenthèses pour s'investir à ce niveau. Ce type d'activité tolère mal qu'on s'en extraie temporairement. Selon certains témoins directs, les artistes –et particulièrement les musiciens- dévalorisent souvent le rapport à l'administratif et au politique. Ils seraient peu enclins à s'engager dans cette arène pour une fonction de représentation ou pour y porter un projet politique.



3.2. Le projet pédagogique et artistique

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Enoncé officiel des missions de l'enseignement supérieur artistique en Communauté française (= très séduisant)▪ Implication engagée du corps enseignant▪ Qualité artistique des enseignants▪ Insertions professionnelles externes des enseignants▪ Pédagogies originales développées et éprouvées▪ Diversité des approches▪ Valorisation décrétole des diplômes▪ Renforcement de la formation générale▪ Renommée internationale des artistes et écoles de la Communauté française (= attrait)▪ Accessibilité à cet enseignement	<ul style="list-style-type: none">▪ Insuffisance des moyens disponibles pour remplir les missions de l'enseignement supérieur artistique en Communauté française▪ Homogénéisation légale des parcours au niveau de la dimension temporelle des études▪ Poids conséquent des cours généraux▪ Lacunes en matière de recherche▪ Lacunes en matière de pédagogie▪ Ambitions personnelles d'enseignants▪ Désinvestissement d'enseignants nommés▪ Possibilités réduites d'échanges internationaux pour les étudiants▪ Problèmes d'équipement▪ Accessibilité à cet enseignement
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Insertions dans des projets culturels professionnels	<ul style="list-style-type: none">▪ Intégration dans le modèle général de l'enseignement supérieur / de l'Université▪ Baisse du niveau de l'enseignement en Académie

3.2.1. Le royaume des singularités

Au fil de leurs contributions, les participants à l'enquête emploient constamment les termes « diversité », « variété », « singularité ». Cet accent est clairement emblématique des secteurs étudiés. Cette caractéristique est d'ailleurs généralement partagée par les milieux de la création. En effet, selon Boltanski et Thévenot, dans le *monde inspiré*, le rapport de grandeur (= ce à quoi on « mesure » la valeur) est précisément la *singularité*.



3.2.1.1. Identités fortes des établissements

Dans le domaine du théâtre, les écoles belges francophones partagent des composants identitaires communs qui les démarquent des écoles étrangères. A titre d'illustration, un de ces points communs serait l'intégration de la richesse des accents linguistiques (et culturels) à côté de l'apprentissage de l'orthophonie classique. En musique, les ESA situées en Communauté française ont aussi un passé et une approche partagés en bien des points.

Cependant, chaque établissement a véritablement sa carte de visite, fruit de son histoire et des personnalités qui ont jalonné son existence. Sans aucune prétention à les définir de manière fidèle, systématique ou circonstanciée, épinglons ici quelques éléments saillants des témoignages recueillis à propos des établissements concernés par l'enquête.

L'IAD et l'INSAS se sont créées et développées autour de la pédagogie par projet : une formation en continu pour l'étudiant, qui traverse l'univers esthétique d'une variété d'enseignants, avec mise en avant du corps et de la voix. « *Avoir pu pratiquer, essayer, éprouver leur art avec un grand nombre de pédagogues très divers, qui reflètent à mon sens la diversité du théâtre actuel* ». Dans ces ESA, on revendique et on exploite la complémentarité avec la section cinéma.

A l'INSAS, l'étudiant est sensé trouver sa propre pertinence en fin de parcours ; c'est au fil du cursus qu'il identifie le métier précis qui lui conviendra. La « porosité » (proximité, échanges, passerelles) entre les sections et spécialités offre cette perspective. A côté du jeu, la scénographie est une filière spécifique. « *Dans le monde professionnel, on reconnaît les gens sortis de l'INSAS* ». L'équipe pédagogique y fonctionne dans la collégialité, autour d'un dénominateur commun très clair, mais en exploitant les sensibilités propres à chaque professeur. « *Pendant quatre ans, tous les deux mois, l'étudiant traverse une nouvelle vérité sur le théâtre. Au bout du compte, il fait le tri et crée son théâtre à lui* ». C'est un lieu d'apprentissage très identitaire.

A l'IAD, le jeu d'acteur et la mise en scène sont conçus comme interdépendants ; chaque étudiant est amené à apprendre et expérimenter ces deux facettes du métier théâtral. Le but est une connaissance plus globale de celui-ci et le développement de l'empathie professionnelle (exemple : metteur en scène et acteur peuvent se mettre à la place l'un de l'autre et ainsi travailler en meilleure affinité).

L'IMPEP se caractérise par un esprit « familial » revendiqué et très apprécié en interne. L'école adopte une politique volontariste d'accompagnement de ses étudiants, qui implique aussi la réorientation si nécessaire. L'école, en phase ascendante, mise sur une organisation rodée et innovante ainsi que sur des partenariats extérieurs.

Le CR de Liège est marqué de l'empreinte de pères fondateurs ou spirituels. La carrière brillante d'anciens étudiants est un fleuron, comme dans les autres ESA d'ailleurs. L'établissement vise à accompagner la poursuite des passions artistiques. La section théâtrale liégeoise a affiné au cours des dernières décennies une approche pédagogique originale (concept de « *points de passage obligé* » qui porte ses fruits et est largement reconnue.



Le CR de Mons s'inscrit dans le présent et l'avenir. « Mons, Capitale culturelle » est un projet très présent dans les esprits. Le Conservatoire dispose d'une belle attractivité, y compris au-delà des frontières (nombreux étudiants français et existence de projets transfrontaliers).

Le CR de Bruxelles se trouve quant à lui dans une position particulière et délicate qui l'incite voire le contraint à définir son positionnement au regard du système flamand (partage des mêmes bâtiments). Les étudiants font ouvertement jouer la concurrence. C'est une donnée importante. L'établissement est à la recherche de justice organisationnelle.

De façon générale, les Conservatoires ont une tradition d'enseignement plus « individualisé ». Le théâtre y est adossé à la musique, sans pour autant qu'il existe un lien organique entre ces deux domaines. Sous de nombreux angles de vue, leur coexistence n'est d'ailleurs pas une évidence.

3.2.1.2. Spécificités des domaines

Nous ne sommes évidemment pas compétents pour traiter ici des spécificités purement artistiques des disciplines concernées par l'étude. Par contre, un certain nombre de caractéristiques qui tendent à les différencier sur le plan de l'organisation des études méritent d'être soulignées.

Le domaine de la musique implique une approche encore très individualiste des études. L'étudiant se concentre sur son propre apprentissage. La maîtrise de l'instrument en est le cœur. Paradoxalement, beaucoup d'intervenants pensent que les prestations collectives (orchestre, musique de chambre) ne sont pas suffisamment mises en avant dans la formation.

La dimension collective est par contre inhérente aux métiers de l'acteur et à leur apprentissage. L'interaction en groupe est ici la fin et le moyen.

Eu égard notamment à cette ligne de clivage-ci, force est de constater que ces domaines et, partant, les formations y afférant, sont fortement différents.

Dans certains cas, la conviction de spécificité est telle qu'elle rend affreusement malaisée la gestion conjointe de deux domaines distincts. Le conflit survient alors, ou bien chaque domaine d'études évolue parallèlement, comme sur des rails ne se rencontrant jamais (ou très rarement).

L'accolement de sections très différentes est vu comme une richesse quand elles parviennent à s'alimenter mutuellement. Mais si ce n'est pas le cas, un sentiment d'adossement contraignant voire d'inféodation d'une discipline à l'autre domine.

Plus largement, des représentants du domaine du théâtre soulignent que leur discipline ne dispose pas d'une réelle existence institutionnelle en Communauté française : « rattachée » à d'autres Arts dans les ESA, ne disposant pas d'une reconnaissance de son histoire pédagogique, privée d'un théâtre de premier plan dans son paysage.

Quant à la section pédagogique, elle se voit parfois comme celle qui recherche sa place au sein d'un secteur qui la valorise assez peu (« on se sent parfois laissé pour compte, à côté des instrumentistes »). Fondée sur des normes différentes (l'obtention du diplôme a par exemple plus d'importance que dans les autres filières), cette section occupe une place à part dans l'univers des ESA.



3.2.2. Entrer dans le monde des ESA

3.2.2.1. L'accès aux études supérieures

L'accès à ces études dépend de la détention d'un diplôme du secondaire et non d'un titre obtenu en Académie. C'est à la fois logique et porteur de questions sur le pré requis minimal. Certains regrettent qu'en Communauté française, les artistes ne commencent à véritablement étudier leur art qu'à 18 ans. C'est essentiellement en musique que cet état de fait est vécu comme un problème.

De par les réformes, les Académies elles-mêmes ont de plus en plus été amenées à proposer de l'animation musicale au lieu d'une formation solide de base. On y négligerait des apprentissages fondamentaux pour l'initiation musicale, comme le chant par exemple. Partant, certains étudiants qui ont derrière eux plusieurs années d'Académie accèdent à l'enseignement supérieur avec un niveau musical très bas. Revers de la médaille d'une forme de démocratisation ?

En Communauté française, disposer de revenus modestes n'apparaît pas rédhibitoire pour celui qui souhaite entreprendre des études en ESA. Sur le plan financier, on relève en effet peu de griefs concernant la possibilité de s'inscrire dans cet enseignement. Par contre, les frais connexes peuvent représenter une lourde charge qui se dilue le long du parcours (spectacles à voir, matériel à se procurer). Sur ce plan, les étudiants assument parfois des coûts pesants.

3.2.2.2. Hiatus entre textes et réalité

Aux dires des acteurs écoutés et lus via l'enquête en ligne, les missions de l'enseignement supérieur artistique en Communauté française sont parfaites sur le papier : intéressantes, pertinentes et attractives. Le problème est qu'en pratique, les moyens ne sont pas du tout à la hauteur pour assumer pleinement leur mise en œuvre. Partant, les programmes d'études proposés par les ESA souffrent du même syndrome. Certains, y compris parmi les responsables des ESA, n'hésitent pas à parler de publicité mensongère à cet égard. Quand on pénètre dans le système, on constate que la vitrine est plus alléchante que ce que le personnel, pourtant très compétent, est en réalité à même de proposer.

La mise en œuvre des programmes est contrariée par des contraintes financières, horaires, liées aux moyens humains. En musique par exemple, le cours d'orchestre est particulièrement difficile à mettre en place car il mobilise une conjonction énorme de ressources (grand nombre d'instrumentistes à réunir) ; c'est pourtant l'issue professionnelle qui attend une partie des diplômés.

L'étudiant qui évolue depuis quelques mois en ESA est donc inévitablement amené à constater un écart entre les intentions officielles et la mise en pratique effective de l'enseignement supérieur artistique. Pour autant, il ne s'agit pas d'un trait propre à cette catégorie d'enseignement.



3.2.3. L'héritage du Décret de 2001 dans les programmes d'études

Dans le secteur, on reconnaît les apports positifs dus à la transposition de Bologne en Communauté française. Mais on déplore vivement l'imposition d'un modèle importé (enseignement universitaire ou de type « Haute Ecole ») sans conservation des atouts spécifiques de l'enseignement artistique (alors qu'il y aurait eu compatibilité). *« Pourquoi avoir jeté le bébé avec l'eau du bain ? »*.

3.2.3.1. La structure du cursus

Le cursus a été harmonisé avec celui des Hautes Ecoles et de l'Université. Désormais, l'individualisation des parcours d'études n'est plus possible comme avant. Cela a d'ailleurs suscité de l'étonnement dans le secteur car c'est en apparence contraire à l'esprit général de Bologne. L'étalement (ou la condensation) du cursus suivant la situation propre à chaque étudiant est devenue hors norme. Le redoublement d'une année est bien sûr permis mais s'inscrit dans une logique d'échec, ce qui change la donne. Sur ce plan, après la fixation de la nouvelle norme, un assouplissement est à présent en train d'intervenir. Mais les acteurs s'interrogent : *« pourquoi avoir cassé un système qui avait beaucoup de bon pour ensuite y retendre mais avec bien plus de flou dans les applications ? »*

De manière générale, la mise en œuvre de l'enseignement de la musique et du théâtre est facilement contrariée par tout carcan administratif ou réglementaire. On reconnaît qu'un besoin de structure se faisait sentir dans le secteur, mais on a l'impression d'avoir écopé de « sur structures ». *« On nous apprend ici à sauter les barrières. Donc c'est bizarre de venir avec un cadre légal bloqué »*. *« Formation n'est pas formatage »*.

Les modifications apportées à l'organisation de la formation théâtrale, dans une enveloppe fermée, ont donné lieu à un grossissement des classes. C'est un point négatif. Les opinions sont toutefois contrastées : les diplômés sont ainsi mieux armés au sortir des études. La mise en place ou non d'une cinquième année complémentaire, sans augmentation du cadre, est un choix stratégique laissé à l'appréciation de l'établissement.

Quant à lui, le domaine de la musique ressent le cursus en cinq ans comme un corset alors que précédemment le fonctionnement à la carte apportait globalement satisfaction (importance de respecter le tempo personnel). Le Master spécialisé artistique -qui offre des perspectives sur ce plan- est décrétement prévu mais pas mis en application car notamment très onéreux.

Le nombre d'heures de cours n'est pas dicté par Bologne ; il découle des choix des états lors de sa transposition. En Communauté française, enseignants et étudiants sont nombreux à penser que le politique a prévu un nombre d'heures trop lourd. Bien entendu, certains ont un point de vue inverse sur cette question. Il apparaît en tout cas que l'équilibrage du temps étudiant entre travail individuel (répétitions, exercices) et participation aux cours est un enjeu très délicat qu'il convient d'analyser.

A côté de la question purement relative au volume d'heures, le séquençage des cours n'est pas toujours optimal. On suggère donc de mieux agencer les échéances (préparation de pièces / évaluations / représentations).



3.2.3.2. Les cours généraux

Le poids des cours généraux (nommés « *cours parallèles* » par beaucoup d'acteurs) est perçu comme handicapant par quantité d'étudiants et d'enseignants (de cours généraux comme de cours artistiques). Nous parlons des cours de sociologie, de psychologie, de philosophie, de marketing, etc., inscrits massivement au programme depuis le Décret de 2001.

La formation générale est reconnue comme intéressante en soi mais elle empiète souvent sur l'investissement de l'étudiant dans la pratique artistique elle-même (apprentissage technique de sa discipline). Cela est surtout ressenti en musique. Les intéressés évoquent quasiment tous cette compression du temps : « *En travail personnel, on arrive à faire la moitié de ce que les profs demandent, en fait* ». La pratique instrumentale subirait donc les conséquences de l'implication requise par les cours généraux.

On n'assiste pas à une remise en question de l'existence des cours généraux (presque unanimement jugés utiles), mais à une critique de leur mise en œuvre.

Les enseignants intègrent souvent autant qu'ils le peuvent l'art de leurs élèves lors de la confection de leurs cours. Ne disposant pas forcément d'une formation artistique, ils le font souvent sous un angle culturel ou historique qui ne convainc pas tous les étudiants. En outre, leur travail sur les contenus est rendu malaisé par l'hétérogénéité fréquente des groupes classes. Aussi les étudiants ressentent-ils au final une adéquation insuffisante ou trop indirecte entre les cours généraux et l'art pratiqué.

Les regrets des étudiants (et des enseignants eux-mêmes) se portent aussi sur la forme qu'adoptent ces cours et l'évaluation qui s'ensuit. Ils rejettent le modèle des cours *ex cathedra* qui engendrent une matière copieuse à étudier puis à restituer lors d'un examen. L'investissement en temps est alors jugé trop conséquent pour l'étudiant en art.

On préfère de loin l'organisation des cours généraux sous forme de séminaires pratiques, éventuellement concentrés sur une (très) courte période. Pour corollaire, on préconise une évaluation se basant sur la participation active et/ou sur un travail d'ampleur limitée.

Dans les ESA, on relève de bonnes pratiques consistant à profiter de ces cours généraux pour impliquer les étudiants dans la construction d'outils de réflexion ou de promotion de leurs projets artistiques. On ancre de la sorte les apprentissages dans les réalités des métiers artistiques.

Comme nous l'avons déjà précisé, le caractère central de la pratique artistique quotidienne, de l'entraînement assidu, est affirmé avec force. La disponibilité temporelle en dehors des heures de cours est donc à préserver ; l'organisation des cours généraux doit en tenir compte. Mais comme le souligne un enseignant interviewé, « *gérer son temps, c'est aussi devenir adulte* ».

3.2.3.3. Un nouveau modèle de réussite ?

Comme indiqué *supra*, les ESA poursuivent avant tout l'ambition de former des professionnels de l'art, non des personnes polyvalentes éduquées en art ; même si l'on



admet volontiers qu'une formation générale solide est un atout supplémentaire pour l'artiste, tout comme l'est la conscience qu'il peut avoir des potentialités plurielles de ses compétences.

On regrette en fait une sorte d'inversion des priorités qui voit la formation artistique intrinsèque passer au second plan. Du point de vue des acteurs, diplômé n'est pas le but ultime des ESA ; elles visent avant tout à amener leurs étudiants à un haut niveau. Or, on craint de voir les artistes moyens réussissant brillamment sur le plan académique devenir le modèle de réussite en ESA. On a désormais plus de difficultés à gérer les étudiants « exceptionnels ». Cette évolution contrarie l'ambition d'excellence et suscite l'inquiétude.

« Je n'ai jamais vu un bon artiste qui soit mauvais en cours généraux ». Le phénomène inverse est par contre ponctuellement constaté. « Etre de talent et être de culture, c'est deux choses différentes ».

Cette tension ressentie entre la vocation de spécialisation et le courant dominant qui semble favoriser la polyvalence est accompagnée d'une tension entre la mission de « former » et celle de « diplômé ».

3.2.4. Pour relever le défi qualitatif

3.2.4.1. La sélectivité

Concernant les inscriptions d'étudiants, on regrette dans la plupart des établissements que la recherche du nombre soit à privilégier au détriment de la qualité (ceci étant à mettre en rapport avec le calcul des taux d'encadrement, point abordé dans un chapitre ultérieur). Plusieurs prennent le parti de demeurer sous le seuil au-delà duquel ils seraient pourtant favorisés, afin de maintenir des tailles de classes propices à l'apprentissage (on évoque entre dix et quinze étudiants par classe comme nombre idéal en théâtre).

Cela va de pair avec le souhait de choisir les candidats qui possèdent le meilleur potentiel : sensibilité intéressante, maîtrise technique satisfaisante (langue, instrument). Ce « ciblage de l'élite » n'empêche pas d'être « attentif à accueillir dans l'école des gens intelligents ayant un regard, une sensibilité, alors qu'ils ne sont pas nés entre un piano et un compte en banque ! »

Partageant l'idée qu'il ne sert à rien de laisser des jeunes perdre du temps suite à un mauvais choix d'études, d'autres établissements préfèrent malgré tout leur offrir une chance d'accrocher au cours de la première année. C'est durant celle-ci que l'ESA doit identifier ceux qu'il convient de réorienter. D'ailleurs, il n'est pas forcément aisé de cerner le niveau d'un candidat sur la base du seul examen d'entrée, souvent intensivement préparé (prestation non représentative du niveau technique).

Berçer des étudiants de faux espoirs est unanimement considéré comme contreproductif. C'est en tout cas avant la fin du premier Bac qu'il faut avoir tiré la sonnette d'alarme et, le cas échéant, prodigué des conseils de réorientation. Le souci est d'éviter que des étudiants qui n'ont pas leur place en ESA s'y fourvoient trop longtemps, mais aussi (et surtout) de ne pas contrevenir à l'évolution des étudiants au meilleur potentiel par un nivellement du



niveau par le bas. Bien sûr, au delà de ce filtrage « initial », la progression en continu et l'évaluation finale restent essentielles (hors de question de brader le diplôme).

Dans la même perspective, le constat d'une baisse de qualité des formations en Académie (déduit du niveau de ceux qui en sont issus) est généralisé. Que faire pour y remédier ? Une année transitoire pourrait être mise en place, mais à quel niveau l'organiser ? En Académie ou en ESA ?

3.2.4.2. L'évaluation

L'évaluation est généralement double : en continu durant l'année et à l'occasion d'un examen. L'impartialité pose question dès lors que les enseignants s'investissent lourdement et intimement dans la formation de leurs étudiants.

Le recours à un jury externe est préconisé ; les étudiants paraissent plutôt demandeurs. Toutefois actuellement, un tel jury intervient seulement en fin de parcours, alors qu'il faudrait peut-être déjà y recourir pour une série d'étapes intermédiaires. Par ailleurs, sa composition n'est pas toujours véritablement « externe », en raison des connexions qui peuvent exister entre ses membres et le professeur titulaire.

3.2.4.3. Organiser la pratique en situation réelle

Voici comment un répondant décrit les forces des études en ESA : « *Une formation de qualité, un programme d'insertion professionnelle, les partenariats entre les écoles et les institutions culturelles, la débrouillardise développée par les artistes durant leurs études.* » Le modèle dépasse donc bien la relation binaire maître - apprenant.

Des étudiants de la section pédagogique regrettent la place limitée des stages, trop rares ou mal suivis par le cadre enseignant. Ce besoin de « concret » ne leur est pas spécifique ; les autres filières ne sont pas en reste.

L'opportunité de se produire en situation réelle est un des atouts pointés par les participants à l'enquête. Or, nombre de sections, en musique comme en théâtre, ne disposent pas en interne des moyens requis pour permettre aux étudiants de se produire en public et/ou dans une vraie salle. Comment dès lors se préparer à la vie professionnelle future ? Le partenariat avec des organismes et initiatives culturels représente bien sûr une réponse stratégique.

Les étudiants et leur apprentissage sont au cœur de cette volonté. Eux-mêmes sont très demandeurs de telles expériences professionnelles « en situation réelle ». Certains aspireraient même à une prise en compte accrue de ce type d'expériences dans leur évaluation. Ils sont appuyés en ce sens par la plupart des responsables du cadre pédagogique.

Certains se plaignent du manque de contact avec le monde réel, extra scolaire. Il est pourtant essentiel que les étudiants puissent jouer devant un public, devant des agents, estimer la scène, l'acoustique d'une salle de spectacle. Comment devenir artiste sans cela ? Ces partenariats favorisent l'insertion professionnelle des jeunes artistes ; partant il est primordial de parvenir à les développer davantage. Certains osent parler d'inadéquation de la préparation en ESA avec le monde culturel actuel. Selon eux, les jeunes diplômés



manqueraient d'expériences pratiques effectives. Or, « il s'agit d'une formation professionnelle » !

S'agissant du point de vue des établissements, le propos doit être nuancé. Plusieurs responsables d'ESA indiquent qu'il est important de déterminer de façon raisonnée le moment de son parcours à partir duquel l'étudiant sera à même de retirer un bénéfice de la participation à une production artistique professionnelle. Si elle intervient prématurément, cette expérience peut se révéler négative. Les retombées affectent alors l'étudiant, qui voit sa confiance en lui déforcée, mais aussi le partenaire extérieur dont l'intérêt pour ce type de collaboration risque d'être émoussé.

Néanmoins, ces insertions sont généralement perçues comme profitables par les établissements, qu'il s'agisse d'implication volontaire, de stage ou de travail rémunéré. A noter que cette dernière formule est privilégiée de sorte à ne pas distordre le marché du travail artistique.

De telles collaborations existent évidemment ; elles sont ponctuelles voire régulières. Toutefois, elles ne sont généralement pas réellement institutionnalisées. Si nombre d'expériences fructueuses sont relatées, d'autres, mal ou trop tardivement préparées, n'apportent pas tout le bénéfice qu'elles pourraient aux étudiants.

Selon certains, les ESA devraient idéalement être en mesure de produire leurs étudiants. Il ne suffit pas de diffuser l'information relative à telle ou telle opportunité ponctuelle. Elles rempliraient une vraie fonction si elles intégraient dans leur structure un service chargé d'assurer et d'organiser l'implication des étudiants dans des projets professionnels. Le modèle allemand est cité en exemple ; on évoque à son propos le concept de formation en alternance.

3.2.4.4. Des échanges internationaux à amplifier

Les séjours de type Erasmus sont une pratique encore assez peu répandue dans le cas des étudiants en ESA en Communauté française. Or, l'expérience internationale est un incontestable atout dans la formation puis la carrière artistique.

En fait, le dispositif qui, au sein de chaque établissement, serait supposé organiser ces échanges est le plus souvent à l'état embryonnaire voire inexistant. Si certains établissements tentent de mettre sur pied un service *ad hoc*, c'est le plus souvent en aménageant et/ou en « détournant » certaines fonctions (*arrangement* temporaire).

Hormis cette contrainte organisationnelle liée à la pénurie de moyens, il faut savoir qu'en ESA, l'accueil d'un étudiant étranger supplémentaire (sans incidence sur le taux d'encadrement) est directement sensible pour les enseignants, vu le caractère individualisé du suivi (heures supplémentaires inévitables).

Les étudiants (en musique surtout) affichent en tout cas la volonté, certes dans l'air du temps mais non dénuée de fondements, de jouir à l'avenir de plus de facilités pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger.



3.2.4.5. La composante corporelle

Est-ce car elle est moins connue ou mésestimée dans le grand public ? La composante corporelle des disciplines tant musicale que théâtrale est souvent accentuée dans les témoignages recueillis. Les exercices qui contribuent à un bon positionnement, à l'expressivité corporelle ou à l'endurance physique sont indispensables à un bon apprentissage dans ces domaines. L'incidence est directe sur les besoins en matériel, en espace et en « accompagnement rapproché ».

« Le théâtre est un sport collectif ». « Nos atouts, c'est d'avoir suivi spécifiquement une formation du corps et de la voix, qui sont les deux instruments principaux de travail ». On relève un grand attachement à cette dimension des programmes et projets pédagogiques.

3.2.4.6. Quelle place pour la recherche ?

On relève des regrets de voir la recherche rester timorée en ESA. Celles-ci sont un foyer d'idées, d'initiatives, de création artistique mais aussi pédagogique. Cependant, l'oralité semble prévaloir. L'avis de quelques acteurs qui s'expriment sur ce point est qu'assez peu de publications valorisent ces expériences.

Les programmes de recherches sont marginaux. Cette culture n'est guère répandue en ESA. On note des initiatives intéressantes et structurées, mais elles ne tiennent pas du tout le haut du pavé dans ce que les établissements mettent en exergue lorsqu'ils se présentent.

Si la recherche est inscrite dans les missions des ESA, les moyens de la mettre en œuvre sont réduits. Des passerelles existent avec les Universités ; mais ces dernières sont en position dominante et c'est leur modèle qui prime.

Les évolutions actuelles laissent même craindre à certains, par extension, que dans une quinzaine d'années, le titre de Docteur selon le modèle universitaire soit exigé pour enseigner en ESA. Cela serait vécu comme une évolution déplorable.



3.3. Les ressources humaines et le management

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Qualité artistique et pédagogique du corps enseignant▪ Grande souplesse horaire du corps enseignant▪ Modification des paramètres du calcul du taux d'encadrement (au bénéfice de certains établissements)	<ul style="list-style-type: none">▪ Taux d'encadrement insuffisant▪ Mode de calcul des taux d'encadrement (favorisant les politiques d'inscriptions extensives)▪ Profils de personnel en place et postes inadaptés pour des fonctions logistiques et administratives▪ Modification des paramètres du calcul du taux d'encadrement (au désavantage de certains établissements)▪ Absence de postes officiels pour des fonctions clés : coordinateur pédagogique, régisseur...
Opportunités	Menaces

3.3.1. L'encadrement pédagogique

3.3.1.1. Taux d'encadrement

Le taux d'encadrement se doit d'être particulièrement élevé en ESA. Cela est exact dans le cas du théâtre et l'est particulièrement en musique. C'est inhérent et indispensable à ces domaines. Le contact individualisé enseignant - étudiant est une condition *sine qua non* pour un bon apprentissage. En musique, un professeur dispose concrètement de quelques minutes par semaine et par étudiant (30 minutes, par exemple) ; c'est insuffisant. Sans surprise, les participants à l'enquête sont unanimes pour affirmer que ces formations fonctionnent actuellement avec un cadre plancher sous lequel il ne faut absolument pas descendre.

Revu en plusieurs circonstances, le mode de calcul du taux d'encadrement est sujet à discussion. Le Décret de 2001 lie le nombre d'étudiants au nombre d'unités d'encadrement, avec un lissage sur cinq ans. A titre d'illustration, depuis sa mise en application, un étudiant en violon suivant aussi une formation en musique de chambre est comptabilisé une seule



fois alors qu'autrefois il était pris en compte deux fois. On dénonce l'incitation à la « course aux inscrits » qui est ainsi faite. Selon plusieurs observateurs, ce système « un étudiant = un financement » serait en fait d'application à partir d'un pallier trop bas en termes de nombre d'étudiants (variabilité selon les situations). Cette disposition tendrait donc à contredire la mission première de l'enseignement supérieur artistique qui consiste à privilégier une formation qualitative pour façonner des professionnels de haut niveau. Face à ce dilemme, les établissements prennent souvent l'option d'admettre malgré tout un nombre limité d'étudiants en première année.

Notons que les ajustements du calcul des taux s'inscrivent dans des temporalités et se font selon des modalités qui laissent tantôt plus tantôt moins de répit aux différents établissements.

Les responsables suggèrent au politique de préserver la diversité des approches en travaillant sur les premiers seuils d'encadrement et en vérifiant simplement la « sagesse » des établissements dans les choix qu'ils opèrent.

La tâche des directions est également rendue ardue par le fait que l'encadrement à disposition est difficile à paramétrer (affectation des heures) : les besoins sont disparates selon le moment des études ; les professeurs ont un nombre variable d'étudiants... Or, les moyens sont alloués dans une logique bien plus homogène que ne l'est la réalité. Toute marge de manœuvre à cet égard est avidement exploitée.

3.3.1.2. Enseigner en ESA : un engagement

L'implication bien souvent forcenée des enseignants fait en grande partie la qualité de l'enseignement en ESA. Pour eux, la notion d'heures supplémentaires est à la fois une réalité vécue et une absurdité. En effet, une grande partie dépasse allègrement et systématiquement l'horaire « légal » de prestations. « *L'investissement dans une école d'Arts n'est pas mesurable en heures* ». Cet état de chose est structurel. Il découle de contraintes pratiques et du fait que ces enseignants ne concevraient pas leur métier cantonné dans un canevas horaire étriqué. Pour autant, ils ne regrettent pas moins l'absence de reconnaissance officielle de cet *arrangement*.

« *On sème. Même si ça pousse plus tard. C'est lié au côté atelier. Au côté très concret de notre enseignement. On prend les gens dans leur entièreté* ». Les notions d'« adaptation », d'« ajustement » sont omniprésentes dans les discours.

Cet enseignement est inextricablement lié à la pratique. Ce serait d'ailleurs un non sens risqué que de limiter les carrières doubles (enseignant – praticien). Il est apprécié que les enseignants soient des « *maîtres actifs dans le domaine* ».

La Communauté française doit rester attractive pour les professeurs d'art. A côté du projet pédagogique, c'est aussi souvent l'identité des enseignants (leur renommée, leur parcours individuel) ou la richesse collective de leurs profils qui est à l'origine du choix d'un établissement.

Dans l'ensemble, les étudiants témoignent d'une grande satisfaction concernant la qualité de l'enseignement artistique qui leur est prodigué. La compétence et l'implication des professeurs sont très largement mises en exergue. Lorsqu'ils font référence à leurs enseignants, les étudiants utilisent des adjectifs forts tels qu'« *exceptionnels* », « *excellents* »,



« extraordinaires ». C'est souvent eu égard aux professeurs que varie l'appréciation de la qualité de l'enseignement.

La qualité de la prise en charge est saluée ; les professeurs sont dans leur majorité perçus comme soucieux de donner le meilleur ; on évoque leur « engagement ».

Des critiques se font néanmoins entendre. Les griefs exprimés par les étudiants ne concernent pas l'absentéisme (quasiment absent du volumineux matériau recueilli), mais les points suivants :

- Les rivalités qui peuvent exister entre professeurs, ainsi que leur ambition professionnelle personnelle. Certains étudiants se sont déjà sentis otages, à leur avantage ou à leur détriment, de la volonté d'un enseignant de promouvoir son propre travail ;
- Le phénomène plutôt périphérique des enseignants lassés qui se limitent à assurer l'essentiel. Cette situation correspond à un modèle marginal mais présent dans toutes les ESA et qui irrite notablement les étudiants ;
- La teneur du feed back suite à la présentation d'un projet ou d'un examen, qui laisse parfois les étudiants sur leur faim. On observe dans leur chef une attente fondamentale à ce niveau.

On ne peut conclure ce paragraphe sur le travail des enseignants sans mentionner que l'intégration d'un poste de coordinateur pédagogique (ou de section) dans le cadre officiel est souhaitée par beaucoup d'établissements et de filières. Selon les instituts, ou bien cette fonction est non remplie ou bien elle l'est via un *arrangement* administratif souvent en partie fondé sur le volontariat du personnel.

3.3.2. Les ressources administratives et logistiques

Les établissements du réseau officiel disposent de moyens humains pour les aspects logistiques et administratifs, mais il peut y avoir un hiatus entre l'évolution des besoins et le profil de compétences du personnel en place. Il y a là une difficulté liée à la « rigidité » et à la fixité du personnel administratif nommé et peu qualifié (Conservatoires royaux). Les responsables concernés précisent que ce n'est pas un problème de quantité mais de qualité (au sens d'adéquation du profil). Des travailleurs ont un profil peu approprié à l'évolution des besoins de l'établissement et sont présentés comme peu susceptibles d'évoluer grâce à de la formation continuée ou à des orientations managériales. En découlent des contraintes fortes pour parvenir à placer « *the wright person at the wright place* ».

Ces mêmes responsables expliquent que les ESA de la Communauté française ont la même structuration qu'une école secondaire sur le plan du personnel non enseignant. Ce dernier se plaint lui-même d'un statut sans perspectives. On évoque avec espoir des projets d'amélioration de ce cadre. Les directions concernées aspireraient à pouvoir mener une vraie procédure d'engagement quand elles recrutent du personnel.

Des systèmes différents cohabitent. Certaines ESA disposent de personnel logistique (« assistants ») alors que d'autres (les CR) ont du personnel « surveillant ». Mais de manière



générale, accordeur, régisseur, luthier, etc., sont autant de postes dont un vrai besoin se fait sentir en beaucoup d'endroits.

Dans certaines ESA, l'informatisation est insuffisante pour organiser efficacement les grilles horaires et communiquer rapidement les informations utiles aux uns et aux autres. Comme pour la tenue des bibliothèques ou d'autres fonctions importantes, il arrive régulièrement que des professeurs jouent un rôle déterminant en plaçant leurs compétences annexes au service de l'établissement.

3.3.3. La gestion suite au Décret de 2001

Plusieurs participants pointent la nécessaire professionnalisation de la fonction de directeur d'ESA. Non seulement professeurs et étudiants attendent de celui-ci qu'il soit artiste lui-même (bien sûr dans une discipline qu'organise l'école mais l'utopie voudrait à la limite qu'il pratique toutes celles que couvre sa direction !) afin d'appréhender avec justesse la complexité de cet enseignement, mais une palette de compétences est en réalité exigée de lui. Il est vrai que la fonction s'apparente parfois à un exercice d'équilibriste. L'allocation des moyens en interne s'avère extrêmement délicate.

Si les règles décrétales sont considérées comme une « convention » dans le champ qui nous occupe (cf. *Théorie des Mondes*), les pratiques concrètes qui prévalent dans les ESA (règles pragmatiques) en constituent une autre. Les directions exploitent les marges de manœuvres étroites qui leur sont laissées et procèdent à une série de contournements de la norme réglementaire pour assurer le bon fonctionnement de leur établissement. Un équilibre est souvent trouvé en adoptant des dispositions temporaires voire précaires. Celles-ci touchent par exemple aux affectations réelles des heures, à l'aménagement des cursus étudiants (dispenses, etc.)...

L'utilisation de ces latitudes est à la fois (officieusement) connue et tolérée par la Communauté française. On ne peut cependant considérer qu'il y a « accord » entre ces deux « conventions » ; tout au plus est-on ici face à un « arrangement » qui ne peut / ne doit être pérenne.

C'est en fait de longue date que le flou entoure les pratiques. A présent, les Délégués du Gouvernement sont synonymes de contrôle accru mais aussi de plus de sécurité. Leur rôle est apprécié.

Après une phase chaotique suite aux différentes modifications du cadre décretaal, on assiste actuellement à une amorce de normalisation. Avec le temps, on parvient à résorber des situations hybrides (du fait de la cohabitation de plusieurs systèmes) et à intégrer progressivement les prescrits dans les pratiques. Après quelques années de flottement et d'efforts, le pli semble pris. On relève une aspiration à la stabilité.

Or, le flou s'accroît à nouveau, ce qui inquiète certains responsables. Bien sur, un type d'attitude consiste à se satisfaire du fait que des espaces nouveaux d'adaptation de la nouvelle norme sont désormais trouvés. L'assouplissement est salutaire. Néanmoins, il s'accompagne de perplexité : pourquoi avoir réformé pour ensuite « bricoler » à la recherche de modalités perdues ? D'aucuns parlent de « culture de la faille ». Il y a un retour non souhaité de l'incertitude.



Les acteurs du secteur ne désirent pas une remise en question fondamentale du Décret de 2001. Pour l'avenir, des ajustements seraient sans doute les bienvenus (cf. plusieurs conclusions de ce rapport), mais il ne serait pas opportun d'entreprendre une nouvelle réforme d'ampleur déstructurant un équilibre renaissant !



3.4. La concertation et la communication

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Existence des Conseils de Gestion Pédagogique, Conseils d'Option et autres instances▪ Canaux informels▪ Dialogues ouverts	<ul style="list-style-type: none">▪ Conseils d'Option parfois trop hétérogènes pour traiter efficacement des questions▪ Poids de l'organisationnel▪ Divergence de stratégie entre (sous-) catégories d'acteurs▪ Antagonismes entre acteurs
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Outils de communication dont s'inspirer	

La concertation et la communication sont des aspects de la vie en ESA qui ressortent de manière assez peu tranchée du discours des répondants. Ils les évoquent de manière peu spontanée et leur accordent une importance moindre qu'à d'autres enjeux.

Cela étant, certains avis se dégagent à leur sujet. Ils sont pour le moins contrastés. D'un côté on trouve ceux qui soutiennent que communication et concertation sont bonnes et efficaces, de l'autre côté ceux qui dénoncent leur inanité voire leur inexistence. Le fait de se ranger à l'un ou l'autre de ces sentiments tient à l'ESA que l'on fréquente mais aussi au statut qu'on y occupe. Les étudiants tendent à se montrer les plus critiques sur ce plan.

Le tableau n'est donc pas intégralement rose ; et comme de coutume, les opinions négatives se font entendre plus puissamment que les autres. Nous les exposons ci-après tout en précisant qu'elles ne dominent pas dans l'expression du vécu.

La concertation structurée (Conseil d'Option, Conseil de Gestion pédagogique, Conseil des Etudiants et autres organes consultatifs ou représentatifs) et la communication (interne et externe à l'établissement) sont deux choses distinctes. Toutefois, nous les envisageons dans les lignes suivantes de façon imbriquée. En effet, le formel et l'informel s'interpénètrent souvent, aux dires des acteurs concernés.



3.4.1. Concertation à parfaire

Les instances de concertation sont bien en place et se réunissent de façon effective et notoire au sein des établissements. L'appréciation dominante est que le système fonctionne globalement bien, que la volonté de faire « au mieux » est réelle.

Quand ils évoquent la concertation, quelques uns parlent pourtant de « *simulacre de démocratie* ». Des conflits d'intérêts personnels semblent ici ou là scléroser ces processus. « *La concertation des étudiants a lieu par le biais des élections des représentants du Conseil Etudiants, des Conseils d'Option et au Conseil de Gestion pédagogique ; mais dans les faits la discussion est mauvaise, dominée par les guéguerres internes, les rapports de force, les liens et soutiens politiques* ». Ce type de point de vue extrêmement critique demeure plutôt marginal.

Deux types de déceptions sont plus fréquemment mentionnés à propos des instances de concertations.

Primo, lors des discussions, l'organisationnel prend constamment le dessus sur les autres dimensions (pédagogique notamment). C'est un regret, exprimé à moult reprises dans les témoignages. De vrais débats de fond sur le projet pédagogique manquent aux acteurs. D'autre part, certains sujets paraissent compliqués à mettre à l'ordre du jour : « *Il y en a peu (de concertation) car il est tabou de remettre en question le niveau de l'établissement ou de parler des professeurs qui n'ont plus ou presque pas d'élèves mais qui continuent à être payés (...)* ».

Secundo, peu de retours informatifs en ressortent. Selon certains, les différents organes de concertation sont « *hermétiques* ». Il y a lieu de rechercher toujours et encore la façon la plus pertinente d'organier la consultation et les feed back. Chez certains étudiants, il existe une inquiétude quant à la prise en compte et au relais de leur avis par leur propres représentants : « *Nous avons bien sur un Conseil des Etudiants mais il ne transmet pas toujours les questions ou demandes des étudiants. Certaines choses importantes nous sont imposées sans concertation* ». Nuancions ces échos par le constat qu'une frange réduite des étudiants s'implique activement pour faire fonctionner ce système.

Enfin, dialectique du conflit et logique du dialogue peuvent se percuter dans un même espace, au sein d'une même catégorie d'acteurs. Le Conservatoire royal de Liège a ainsi vu les intérêts ou plutôt les stratégies des étudiants en théâtre et des étudiants en musique se télescoper dans une incompréhension mutuelle (les uns considérant les autres comme amorphes, ceux-ci considérant ceux-là comme irresponsables).

3.4.2. La prépondérance du contact informel

Au rayon des « bonnes notes », quelques étudiants et enseignants insistent sur l'existence d'une bonne communication au sein de leur établissement. Cette communication est entendue comme consultation, discussion, prise en compte de l'avis de chaque groupe.



A cet égard, beaucoup insistent sur l'importance de la communication informelle qui s'opère dans les couloirs, autour d'un repas, à la sortie de l'école. C'est à ces moments là que les échanges se passent, que l'information circule le mieux, que la communication réelle s'effectue.

Ceux qui soutiennent que la communication est mauvaise entre les diverses catégories de personnes dénoncent des incompréhensions, des dialogues de sourds, des contradictions quant à l'information. L'importance du dialogue semble passée sous silence. Les acteurs concernés peuvent se sentir manipulés quant à l'information diffusée. Les affichages aux valves sont peu clairs ou peu visibles. Des informations erronées circuleraient. Des étudiants regrettent le climat quelque peu plombé de leur ESA par des contraintes administratives qui se doublent de batailles de procédures entre protagonistes. Des enseignants relèvent des difficultés au niveau de la circulation de l'information entre les services administratifs de l'ESA et eux-mêmes.

A plusieurs reprises, a été souligné un manque de communication entre les différents domaines dispensés dans un même établissement, à savoir le domaine de la musique et celui de la formation d'acteurs (au CR de Liège notamment). Même dans des écoles qui prônent explicitement l'interaction entre sections, des étudiants expriment quelque frustration de voir ces échanges trop limités (par exemple entre le domaine des arts du spectacle et le cinéma à l'INSAS). Une part de responsabilité est très vraisemblablement à imputer à l'éclatement de la localisation sur plusieurs sites.

3.4.3. Prévoir des outils de communication interne et externe

Le recours aux valves d'affichage reste d'usage courant. Etant donné l'organisation de leurs horaires, nombre d'étudiants ne doivent pas se rendre à l'école chaque jour, ce qui peut poser des difficultés pour l'accès aux informations qui les concernent.

Un outil Intranet permettant la centralisation et la diffusion de l'information a été mis en place au sein d'un établissement (grâce à des ressources humaines internes mobilisées avec détermination), à la grande satisfaction de ses responsables. Chacun dispose d'un accès personnel à celui-ci. Dans un enseignement qui doit à ce point être mis en œuvre « à la carte », l'enjeu de la circulation de l'information est de taille. Dans d'autres ESA, ce type de système n'est qu'à l'état embryonnaire, faute de moyens pour le développer.

Certain répondants énoncent le souhait que soit organisée une cellule de promotion et de communication vers l'extérieur, permettant entre autres de promouvoir efficacement les projets, travaux et représentations des étudiants. La personne responsable devrait être dotée non seulement des compétences (et même de l'expérience) *ad hoc*, mais aussi du matériel logistique et informatique approprié. Certains établissements posent de bons jalons en ce sens mais la concrétisation reste ardue.

Les initiatives pionnières gagneraient à être consolidées où elles voient le jour mais aussi transposées dans les autres ESA (échanges de bonnes pratiques) grâce au soutien des Pouvoirs Organisateurs.



3.5. L'infrastructure et la logistique

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Ingéniosité du personnel et des étudiants▪ Compétences et ressources connexes du personnel▪ Pouvoirs Organisateurs disposant de fonds propres	<ul style="list-style-type: none">▪ Vétusté des bâtiments▪ Caractère inadapté des locaux▪ Manque de matériel (entretenu) notamment au niveau des instruments
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Partenariats Public-Privé	<ul style="list-style-type: none">▪ Immobilisme / lourdeur institutionnelles des propriétaires (Fonds des bâtiments scolaires)

3.5.1. Bâtiments (et étudiants ?) en péril

Concernant les bâtiments, on observe une grande disparité des situations d'une ESA à l'autre. La situation de l'INSAS est particulièrement préoccupante sur ce plan. De façon générale, les établissements du réseau officiel apparaissent plus mal lotis que les autres, tant au niveau de la situation actuelle que des perspectives d'amélioration à moyen terme. Ceci ne signifie évidemment pas que la situation des ESA du réseau libre est confortable en tout point.

De manière générale, c'est à la fois l'espace disponible et la qualité des lieux qui pose problème. Les locaux sont souvent inadaptés aux activités qu'ils sont sensés abriter. Voici quelques exemples relevés à plusieurs reprises :

- Accessibilité aux locaux malaisée pour les étudiants ne disposant pas d'un véhicule ;
- Locaux non isolés sur le plan acoustique ;
- Locaux trop petits pour des activités en groupe qui nécessiteraient le double ou le triple d'espace ;
- Insuffisance des espaces permettant aux étudiants de répéter (projets de fin d'année, pièces à préparer...) ;
- Manque patent de salles pour se produire en situation réelle.

L'aménagement des locaux présente même parfois un risque sanitaire pour les étudiants :



- Revêtements de sols inappropriés pour les activités physiques (danse, théâtre, sport et autres activités corporelles) ; très peu de salles sont équipées de parquet, le revêtement indiqué pour ce faire ;
- Gril déficient qui menace de tomber sur les étudiants alors que ceux-ci ne peuvent se passer de ce dispositif pour répéter ;
- Isolation parfois quasi nulle, ce qui occasionne une température ambiante très peu confortable en hiver ;
- Châssis simple vitrage parfois délabrés ;
- Plafonds qui s'effritent voire menacent d'un effondrement partiel ;
- Manque de puissance électrique.

En cas d'accident, tout à fait susceptible de se produire un jour, des responsabilités seraient bien entendu engagées. Certaines directions disent conserver avec une grande discipline les courriers dans lesquels elles signalent au propriétaire ou au gestionnaire des bâtiments les principales déficiences constatées.

Ceci étant dit, les tenants du *monde inspiré* apprécient d'évoluer dans des lieux pas trop « aseptisés » et dont l'état autorise de les façonner pour les intégrer dans leurs dispositifs artistiques : « *On peut sans problème écrire sur les murs dans le cadre de nos activités pédagogiques* ». Cette dimension paradoxalement « pratique » et le charme de certains sites n'atténue en rien la misère du cadre d'apprentissage auquel sont confrontés nombres d'étudiants en ESA.

Comment remédier à cette situation précaire ? Lorsque les Pouvoirs Organisateurs sont propriétaires de leurs bâtiments et -surtout- lorsqu'ils disposent de fonds propres, ils mettent en place des projets (constructions, aménagements...). Plusieurs chantiers sont ainsi planifiés par des ESA.

Par contre, les établissements qui à cet égard dépendent du Fonds des bâtiments scolaires ou d'une autre institution (Etat fédéral, etc.) disposent d'une marge de manœuvre infime ! Quelques emplacements ont permis de gérer le pire au cours des dernières années. Des partenariats publics privés pour des projets plus ambitieux sont envisagés. Mais les plans avortés ont été légion par le passé et les responsables des établissements concernés n'osent croire à un aboutissement concret dans des délais raisonnables. Les imbroglios institutionnels sont clairement problématiques.

L'occupation des lieux disponibles mérite aussi l'attention. Il s'agit parfois de trouver un accord entre *monde inspiré* et *monde domestique*. En effet, la gestion responsable des lieux (état, sécurité) entre parfois en confrontation avec les attentes des artistes apprenants en termes de libre disposition des lieux à horaires larges et souples. Les étudiants se plaignent régulièrement de difficultés pour pouvoir occuper un local au moment où leur horaire le voudrait. Mais il est aussi rapporté que les jeudi et vendredi, les lieux tendent à se vider. Toutes les espaces - temps ne sont pas forcément exploités.



3.5.2. Optimiser par l'ingéniosité

Du côté des instruments, les situations sont bien sûr diverses (les Conservatoires sont particulièrement peu gâtés), mais des problèmes indéniables existent quasiment partout : manque de pianos (accordés), orgues qu'il faut trouver dans les églises en arpentant le territoire belge, section électroacoustique de Mons (unique en Communauté française) ne disposant pas d'un studio équipé du matériel requis...

Les situations sont disparates d'une ESA à l'autre en ce qui concerne par exemple la présence d'une réserve de costumes ou encore d'une bibliothèque. Or, il s'agit là d'outils indispensables pour toute école supérieure des arts digne de ce nom. Les établissements en Communauté française doivent faire des choix et établir des priorités. Dès lors, quand ils sont bien lotis sur un plan, c'est souvent au détriment d'un autre.

Pour pallier à ces carences, étudiants et enseignants mobilisent trucs et ficelles en tout genre. Trait caractéristique de leur identité professionnelle, la créativité leur est d'un grand secours. Une enseignante dispense ainsi son cours simultanément à plusieurs étudiants pianistes équipés de claviers électroniques et de casques ! Les enseignants font profiter leurs étudiants des ressources auxquelles ils ont accès en dehors de l'école : locaux au sein d'autres structures (associations, théâtres...), livres et matériel technique personnel, etc.

Pour combler ces manques matériels, les ESA ont aussi résolument besoin de pouvoir s'appuyer sur d'autres acteurs institutionnels, dans une logique d'échange.



3.6. Les synergies et partenariats

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Esprit insufflé par Bologne▪ Coexistence d'autres sections artistiques « auxiliaires » ou potentiellement partenaires▪ Ancrages institutionnels et réseaux des enseignants▪ Dispositions favorables des directions▪ Vif intérêt des étudiants	<ul style="list-style-type: none">▪ Craintes en termes de perte identitaire et/ou d'autonomie▪ Freins administratifs et financiers
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Réseaux constitués autour des établissements▪ Densité des initiatives culturelles dans les villes concernées	<ul style="list-style-type: none">▪ Réticences de partenaires potentiels à l'échelon local

3.6.1. Entre départements d'ESA

Du point de vue des étudiants, il conviendrait de favoriser davantage les projets transversaux amenant des étudiants de disciplines différentes à travailler ensemble (y compris au sein d'une même ESA). Cela présente le double avantage d'une mise à disposition mutuelle de possibilités techniques ou pratiques et d'interactions fructueuses entre approches disciplinaires. Cela vaut pour les projets des étudiants dans le cadre de leur cursus, comme pour des projets « additionnels ».

Au-delà de ces collaborations *win win* entre étudiants, la mise en commun d'infrastructures et autres ressources représente une économie de moyens très intéressante.

3.6.2. Entre établissements d'enseignement supérieur

Pour certains acteurs, la Communauté française compte peut-être trop d'ESA distinctes organisant les études dans le domaine de la musique. La taille critique requise ne serait pas atteinte et on souffrirait d'« éparpillement ».



Si l'attitude majoritaire consiste à se déclarer ouvert au principe des synergies, la prudence est de rigueur quant à leurs objectifs, conditions et modalités. Certains s'y déclarent plutôt réticents.

Selon les directions rencontrées lors de l'enquête, des discussions et même des accords concernant des convergences entre ESA et autres établissements sont récemment intervenus. Plusieurs modèles de rapprochement existent : par grande discipline (danse, musique, arts du spectacle), par réseau (IMEP – IAD ; INSAS – La Cambre...), par localisation régionale (CR Liège - ULg ; CR Bruxelles - ULB).

3.6.3. Avec le monde culturel

3.6.3.1. Un intérêt unanime

L'intérêt pour ce type de collaboration est manifeste chez la majeure partie des acteurs entendus à l'occasion de l'étude : « *Les synergies sont d'une joyeuse nécessité !* ». Les acteurs qui constatent leur essor dans leur environnement direct s'en réjouissent franchement ; ceux qui font le constat inverse déplorent cette stagnation.

Les partenariats menés ou souhaités sont d'ordres divers :

- D'abord, comme nous l'avons déjà évoqué, l'accès à des salles ou locaux professionnels représente un réel « plus » pour les classes d'étudiants qui ne disposent pas de lieux adéquats dans leur ESA, pour leurs répétitions et leurs représentations.
- Ensuite, l'opportunité d'assister à des représentations à prix réduit voire gratuitement est un avantage précieux pour les étudiants. Assister à des productions, s'en nourrir pour développer leurs compétences, apprendre à les analyser et à les critiquer, tout cela fait partie intégrante de leur formation supérieure. L'accès à des festivals et à des représentations est parfois favorisé par des partenariats solidement établis, ce que les étudiants apprécient hautement. Mais le coût de ces activités reste pesant pour le portefeuille de nombre d'entre eux.
- Etre partie prenante de projets produits, voilà une troisième forme d'implication de l'étudiant dans le cadre d'un partenariat entre ESA et organisme extérieur. Cela permet la confrontation formative au public, à la configuration d'une scène ou d'une salle, à la direction artistique d'un metteur en scène ou d'un chef d'orchestre.

Bien entendu, parmi le corps enseignant, tout le monde n'est pas disposé à porter de tels projets. Il arrive aussi qu'on déplore un manque de curiosité de la part des étudiants face aux activités proposées.

3.6.3.2. Des modalités encore peu formalisées

Quelle que soit leur finalité, ces collaborations gagnent à être organisées, conventionnées, voire institutionnalisées. Ce stade n'est pas acquis dans tous les cas, loin s'en faut. Le vecteur « informel » joue souvent le premier rôle. D'anciens étudiants reviennent vers leur ESA pour des collaborations. Le réseau et l'ancrage professionnel de certains professeurs



ont une grande influence sur les coopérations. C'est grâce à leur investissement et leur dynamisme que s'organisent beaucoup d'évènements de ce type. Enseignants et conférenciers relaient directement vers les étudiants les informations relatives aux représentations, concerts ou conférences qui leur sont accessibles comme spectateurs.

Concernant les possibilités d'implication active, les opportunités demeurent trop rares aux yeux de certains. La mise en œuvre est parfois chaotique ou compliquée. On relève des frustrations. Pour les étudiants, il n'est pas simple d'identifier les projets auxquels ils peuvent s'associer. Quels sont les critères à rencontrer ? De manière à satisfaire chacun, il faudrait pouvoir engager du personnel responsable de coordonner et susciter les demandes venant tant de l'extérieur que des étudiants et des professeurs.

3.6.3.3. La force d'inertie

Les participants à l'enquête sont plutôt nombreux à considérer que les synergies restent actuellement insuffisantes, superficielles, limitées voire inexistantes dans certains contextes. Les freins seraient liés à un manque de moyens (manque de temps, raisons administratives, financières) plus qu'à un manque de volonté des établissements.

D'aucuns relèvent aussi des résistances dans le chef de partenaires potentiels au niveau local, qui privent les étudiants d'accéder à des scènes ou salles de spectacle pourtant localisées à un jet de pierre et/ou figurant dans le giron de la Communauté française. Le monde culturel de certaines villes est perçu comme peu réceptif voire carrément frileux en matière de partenariat avec les écoles d'Arts. C'est à celles-ci de prendre l'initiative. Le faible nombre de propositions émanant des acteurs culturels locaux (publics, associatifs) est alors interprété comme un manque d'audace et de confiance. Les raisons en sont peu explicites ; des incompréhensions s'expriment. Du point de vue des ESA, les deux parties gagneraient pourtant à ce que davantage de partenariats soient organisés. L'un ou l'autre témoin observe que les opportunités seraient en fait trop centrées sur certaines villes (en l'occurrence Bruxelles et Liège).

3.6.3.4. Des progrès notables

Toutefois, les expériences réussies sont fréquentes et stimulantes. Certains soutiennent qu'il existe beaucoup de contacts et de synergies positives avec le monde culturel. *« C'est continuellement exploré, réfléchi, et abouti avec succès. Grande ouverture d'esprit, de collaborations, de projets partagés, de rencontres inédites, de travail comparé et constructif ».*

En fait, c'est un sentiment d'évolution favorable qui prévaut : les synergies semblent se développer lentement mais sûrement. *« Des liens se créent petit à petit ».* On mentionne des projets musicaux (CR Mons - Orchestre de Chambre de Wallonie ; CR Bruxelles – MIM ; Ars Musica...) et des projets théâtraux (INSAS – Varia, Théâtre National, La Balzamine... ; CR Liège : *« L'ouverture vers les partenaires extérieurs ne cesse de croître à Liège: Festival de Liège, KVS, OPL, Théâtre national, Toerne general, Théâtre de l'Ancre... ».* Certains diplômés remarquent une amélioration entre les efforts faits auparavant et actuellement : *« C'est en nette augmentation ces dernières années, mais ça doit encore se développer,*



s'expérimenter. Cela demande du temps, des budgets, du personnel administratif qualifié et motivé. C'est indispensable aujourd'hui ».

3.6.4. Avec le monde socioéconomique

Des acteurs constatent une faiblesse de la communication de leur ESA vers l'extérieur, en ce compris le grand public : *« Certains habitants ne savent pas qu'il y a un Conservatoire dans leur ville ».* On retrouve ici le besoin d'une cellule qui serait chargée de la communication de l'établissement entre autres pour promouvoir ses projets.

Certaines ESA mentionnent des invitations de partenaires privés ayant permis à des étudiants de se produire face à une assistance (deal intéressant pour les deux parties). Des efforts pourraient être fournis pour un développement accru des relations extérieures de ce type *« sans qu'il n'engage l'établissement dans une logique de consommation et de rentabilité car l'enseignement prodigué dans cet établissement perdrait de sa qualité ».*



3.7. L'insertion professionnelle des diplômés

Grille SWOT appliquée à l'Enseignement Supérieur des Arts en CF – Domaine de la musique et formations de l'acteur

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none">▪ Polyvalence des formations (qui établissent des liens entre divers métiers artistiques connexes)▪ Non ciblage exclusif de la carrière d'instrumentiste soliste / de comédien de théâtre	<ul style="list-style-type: none">▪ Absence de spécialisations pointues prisées par le marché de l'emploi
Opportunités	Menaces
<ul style="list-style-type: none">▪ Débouchés originaux et multiples	<ul style="list-style-type: none">▪ Concurrence étrangère (marché professionnel mondialisé)

3.7.1. Un objet à analyser

L'insertion professionnelle des diplômés est une vraie préoccupation des acteurs de terrain. La réflexion à ce propos semble permanente. Les analyses et idées foisonnent en vue d'un renforcement du positionnement des jeunes musiciens et acteurs formés en Communauté française sur le marché de l'emploi.

Plusieurs intervenants soulèvent l'intérêt de réaliser des études sur l'insertion professionnelle des diplômés des ESA : cadastre des débouchés, suivi du parcours des diplômés... L'école d'acteurs du CR de Liège a d'ailleurs confié une telle mission au département de sociologie de l'ULg (pour son cas spécifique). Le Comité d'Accompagnement de la présente étude a quant à lui émis la suggestion de réaliser un second volet, ciblant cette fois le point de vue des acteurs du monde professionnel et des anciens étudiants.

Le but de telles analyses serait d'améliorer la lisibilité des perspectives concrètes offertes par ces formations, supposées bien plus nombreuses que le sens commun l'indique. Cela permettrait aussi d'identifier les fonctions et compétences prisées et/ou en essor sur le marché, et pour lesquelles il conviendrait de former les étudiants (cycles de spécialisation complémentaires). Certaines expériences sont relatées à propos de diplômés belges ayant acquis à l'étranger une telle spécialisation dans un domaine très pointu et ayant depuis lors un profil extrêmement recherché par des institutions musicales (assurance d'emploi de qualité). Il serait donc utile de mettre en place une sorte de veille par rapport aux fonctions critiques (postes à pouvoir). Concernant le calibrage de l'offre de spécialisations, d'aucuns constatent actuellement une faiblesse en Communauté française.



3.7.2. Tenir le niveau face à la concurrence

Si l'objectif d'excellence est fréquemment atteint au terme des études, l'exigence du milieu professionnel est quant à elle présentée comme sans cesse plus poussée, notamment du fait de la concurrence étrangère.

D'aucuns laissent entendre que dans le domaine de la musique, nos ESA n'offrent pas une préparation suffisante en vue de concours internationaux ou d'orchestres. Aux yeux de certains observateurs privilégiés, le niveau des diplômés n'est généralement pas assez élevé pour pouvoir y accéder. La non spécialisation mais aussi le manque de pratique « réelle » sont montrés du doigt : « *On peut très bien avoir fait cinq ans de Conservatoire et pas un seul concert. C'est possible ici. La différence après...* ». Ce propos est contrebalancé par des exemples concrets de réussite lors de concours.

Dans une acception restreinte, à savoir le ciblage du métier de soliste / de musicien d'orchestre, il est vrai que les opportunités de travail sont réduites. Nombreux sont ceux qui ne parviennent pas à percer professionnellement dans ce type d'activité. Des institutions étrangères dispensent des formations avec lesquelles il est difficile de rivaliser. Les plus critiques des participants à l'enquête parlent de « *médiocrité* » à propos de ce qui est proposé en Communauté française (domaine de la musique) ; mais cette sentence sévère est clairement minoritaire.

3.7.3. Des perspectives plurielles

Si on aborde la question de l'insertion professionnelle sous l'angle des potentialités, l'optimisme a tendance à dominer. Les diplômés des ESA disposent de compétences polymorphes. Ils ont beaucoup à proposer et ont appris à se positionner. La réforme a favorisé l'acquisition de l'aptitude à trouver *in fine* sa juste place personnelle dans le monde artistique au sens large. On reconnaît à cette fameuse « ouverture » la vertu d'élargir les perspectives de réussite professionnelle. Elle permet aux diplômés de s'inscrire dans la diversité des demandes actuelles.

Mais l'« ouverture » n'est pas tout ; elle doit se coupler chez chacun d'une quête de sa propre originalité : « *Une manière de les individualiser, de les singulariser face à un marché de l'emploi qui est particulièrement saturé. Cela leur donne des atouts supplémentaires.* »

De nombreux propos récoltés lors de cette enquête exaltent un certain modèle du diplômé d'ESA... incarné par des individus « *créatifs* », « *atypiques* », « *curieux* », « *polyvalents* », « *volontaires* », « *patients* », « *réflexifs* », « *critiques* ». Ceux-ci tiennent leurs atouts de qualités telles que l'adaptabilité et l'envie d'avoir une incidence sur leur environnement culturel et social :

« Leur force vient de la pluridisciplinarité et de leur excellence instrumentale. Leur sens de l'analyse des situations, et leur sens de l'action, savoir créer des projets personnels. Le plus dur est de les proposer et ne pas se décourager devant les refus d'organismes, par manque d'argent. »



« L'ouverture générale des études, tant au niveau personnel (découverte de soi, de ses aspirations et potentialités) que collectif (connaissance de l'art, du champ social, des enjeux de politiques culturelles). L'apprentissage de l'autonomie. »

« N'être pas que des actants mais des têtes pensantes, grâce aux cours de base ».

« La créativité leur permet d'être autonomes, de s'adapter aux multiples possibilités du monde. Ils sont ouverts sur le monde et ont envie d'agir, de créer, de proposer de nouvelles directions et idées. »

Nous avons souligné la difficulté d'entrer dans la carrière d'acteur ou de soliste, par exemple. Cette voie ce n'est certes pas aisée, mais elle n'est pas illusoire non plus. Pour les acteurs, le théâtre jeune public connaît apparemment une phase ascendante propice. Il est aussi possible de gagner sa vie (du moins par intermittence) avec des activités comme le doublage, par exemple. Dans l'enseignement (les Académies notamment), le corps professoral est très jeune. Les débouchés ne sont donc pas pléthoriques dans l'immédiat. Cela reste néanmoins une perspective concrète pour nombre de diplômés. Les musiciens se reconvertissent parfois dans des métiers techniques voire commerciaux autour de l'instrument. Et puis, rappelons la mission « sociale » de l'art qui propose une palette d'insertions aux diplômés du supérieur. L'objet ici n'est pas d'énumérer les diverses professions envisageables au sortir d'une ESA. Pourtant, il convient de souligner cet horizon multiple.

3.7.4. Une estrade vers le monde professionnel

Parmi les intéressés, beaucoup se montrent très satisfaits de la formation reçue. Forts d'un bagage de qualité sur les plans artistique, technique, théorique, et pédagogique, ils envisagent l'avenir plutôt sereinement.

La diversité proposées au fil des années d'études n'est pas étrangère à cet « assurance » ; elle dote les jeunes de nombreuses cordes à leur arc une fois dehors : « on se confronte à des styles de jeux très variés », « ouverture à toutes les musiques, pratique de l'improvisation, de l'orchestre symphonique, de la musique de chambre, de la composition, invitation à la polyvalence. » A contrario, il arrive que l'on juge les écoles actuelles « trop conservatrices : pas de cours de régie, de nouvelles techniques, de nouvelles musiques ».

Souvent, les éléments appréciés lors du parcours en ESA ont ouvertement trait à l'arrimage qu'elle offre (ou peut offrir) avec le milieu professionnel : « l'expérience du travail acquise durant la formation », « les rencontres avec beaucoup de personnes du monde professionnel », « la constitution d'un réseau de connaissance, essentiel pour l'insertion socioprofessionnelle », « la formation encadrée par des professeurs qui sont des professionnels et qui aident les jeunes quant à leur immersion dans le monde du travail ».

La dynamique de groupe dans certaines promotions peut aussi faire office de tremplin professionnel : l'esprit est parfois si fécond entre les étudiants qu'ils créent une troupe ensemble au sortir des études (ou se retrouvent plus tard dans leur parcours).



3.7.5. L'intérêt relatif du diplôme

L'obtention d'un diplôme de niveau supérieur jouissant d'une reconnaissance large est aussi source de satisfaction pour de nombreux étudiants. Ces études permettent d'obtenir des titres théoriquement valables dans une vaste zone internationale.

Toutefois, certains prétendent que le diplôme obtenu en Communauté française n'a pas de valeur intrinsèque à l'étranger (surtout dans le domaine de la musique). De façon générale, une partie pense d'ailleurs que le diplôme en soi n'apporte rien : « *Ce n'est qu'un simple papier* ». Ce qui compte selon ceux-ci, c'est le talent de l'artiste et ses initiatives personnelles. Il sera toujours jugé sur la base de ses prestations. D'autres (en théâtre surtout) mettent plutôt en avant la démarche artistique et les habitudes de travail acquis en ESA. En somme, le diplôme est une cerise sur le gâteau mais ne constitue pas l'élément déterminant dans ce secteur, du moins pour ceux qui envisagent une carrière centrée sur la pratique artistique.

Par contre, qui se destine à l'enseignement de l'art ne partage pas vraiment cette opinion. Le diplôme est alors important. On déplore d'ailleurs quelque mésaventure kafkaïenne décourageante concernant la non validité d'un diplôme obtenu ici pour enseigner dans le secondaire en Communauté française (domaine des arts de la parole) !

3.7.6. Des facteurs extérieurs favorables

Des facteurs « contextuels » spécifiques à la Communauté française sont pointés comme appréciables car ils faciliteraient sensiblement l'insertion professionnelle des diplômés d'ESA. Mentionnons les suivants :

- La très précieuse reconnaissance du statut d'artiste ;
- L'existence de structures d'appui aux jeunes diplômés comme le Centre des Arts scéniques, dynamique dans sa mission de « starter » de carrière (financement d'une partie du salaire, castings...)
- Le faible coût des acteurs de la Communauté française pour les producteurs étrangers (on explique qu'il n'y aurait pas, en Communauté française, de barèmes salariaux imposés, contrairement à la situation de la France).

Si les deux premiers facteurs cités méritent très vraisemblablement qu'on prône leur maintien et leur renforcement, l'objet de ce rapport n'est pas de commenter les outils présents en Communauté française dans le champ de l'emploi artistique. Simplement, leur existence et le fait que les répondants les évoquent positivement dénotent au bout du compte un terrain pas si défavorable que cela à la pratique professionnelle artistique.



Conclusion

Pour conclure ce rapport, nous synthétiserons les principaux résultats de l'enquête à l'aide du cadre conceptuel de la *Théorie des mondes* de Boltanski et Thévenot (cf. présentation *supra*). L'usage d'une grille de lecture sociologique permet de montrer comment les tendances observées procèdent de systèmes cohérents. Les enjeux spécifiques du champ étudié gagnent en effet à être structurés à l'aide de classifications expérimentées sur d'autres terrains sociaux. De la sorte, les logiques en présence peuvent être appréhendées sous un angle différent par les acteurs et les décideurs à qui il incombe d'agir dans le champ.

Grille d'indicateurs de la *Théorie des mondes* appliquée à la problématique des ESA

La grille théorique selon Boltanski et Thévenot est reproduite supra dans le chapitre consacré au référentiel théorique.

Précisons d'emblée que les valeurs énoncées ci-dessous en regard des indicateurs de la grille sont proposées avec une part de subjectivité interprétative et une forte réduction de la complexité. Elles le sont néanmoins à partir des observations tirées du matériau de l'enquête. Ces « marqueurs » n'ont pas la prétention de refléter l'ensemble des positions existant sur le terrain mais bien de suggérer une traduction des accents dominants qui ont été relevés.

Selon la discipline artistique pratiquée		
Indicateurs	Domaine de la musique	Métiers de l'acteur
Principe supérieur commun	Excellence technique	Créativité
Etat de grand	Virtuose	Anticonformiste
Etat de petit	Techniquement approximatif	Scolaire, normé
Dignité	Travail	Interaction (entre artistes, avec le monde)
Sujets	Public	Public
Objets	Corps, voix, mental	Corps, voix, mental
Formules d'investissement	Abstraction du monde quotidien, concentration sur son propre travail	Renoncement au confort
Rapport de grandeur (° de...)	Maîtrise, originalité interprétative	Originalité de la traduction du réel
Relations naturelles	Faire accéder, dépasser	Interpeller
Figure harmonieuse	Art, (culture)	Art, (culture)
Epreuve modèle	Prestation	Représentation
Mode d'expression du jugement	Sanction, réaction du public / des pairs	Sanction, réaction du public / des pairs
Forme de l'évidence	Reconnaissance, attractivité professionnelle	Reconnaissance, attractivité professionnelle
Dominante : Mondes(s)...	<i>Industriel / Inspiré</i>	<i>Inspiré</i>



Selon le statut de l'acteur par rapport à l'ESA				
Indicateurs	Etudiant	Diplômé	Enseignant	Directeur
Principe supérieur commun	Réussite, performance	Valeur professionnelle	Envergure artistique, compétence, ouverture	Qualité, attractivité
Etat de grand	Aisance, opportunités professionnelles	Réussite professionnelle	Maître « à créer »	Organisation efficace, ambition
Etat de petit	Scolaire	Changement de voie (sortie du domaine artistique)	Planqué, blasé	Sans spécificités, isolé
Dignité	Volonté, travail	Poste avancé pour l'ESA, lien avec le monde professionnel	Investissement personnel	Force de proposer et de dialoguer
Sujets	Professeurs, autres étudiants	Employeurs, partenaires	Etudiants, collègues	Equipe enseignante, personnel, étudiants
Objets	Locaux	Diplôme comme carte de visite	Ressources (extérieures) personnelles	Infrastructures
Formules d'investissement	Accepter les « ratages » (échecs), la critique	Galère pour percer	Double carrière, limitation du temps libre personnel	Renoncer à l'improvisé pour l'organisé
Rapport de grandeur (° de...)	Appropriation personnelle	« Marque de fabrique », singularité	Stimulation	Polyvalence, intégration
Relations naturelles	Implication	Partenaire de projets	Motiver, passionner	Impulser, coordonner
Figure harmonieuse	Programme d'études riche	Identité culturelle	Univers propre	Etablissement reconnu, renommé
Epreuve modèle	Examen	Réussite des études, apport de projets	Concrétisation de projets (avec les étudiants)	Ouverture d' Filière, nouveau projet
Mode d'expression du jugement	Côtes évaluatives et feed back	Employabilité	Réussite et reconnaissance étudiantes	Equilibre financier, taux d'insertion des diplômés
Forme de l'évidence	Progrès, perspectives concrètes	Activité professionnelle	Nombre d'étudiants, attitudes des étudiants	Nombre d'inscrits, qualité des professeurs présents
Dominante : Mondes(s)...	<i>Industriel / Projet</i>	<i>Inspiré / Projet</i>	<i>Inspiré / Projet</i>	<i>Industriel / Projet</i>



Selon l'objectif visé par l'enseignement en ESA			
Indicateurs	Excellence artistique	Profession de pédagogue de l'art	Mission sociale de l'art
Principe supérieur commun	Excellence artistique	Transmission artistique	Plus-value sociétale
Etat de grand	Réputé, recherché	Compétent, pédagogue	Porteur de projet
Etat de petit	Morne, exécution	Détaché, démotivé	Fermé, hermétique
Dignité	Passion, rigueur	Apprentissage	Implication
Sujets	Public, institutions artistiques	Elèves	Citoyens, collectivités, pouvoirs publics
Objets	Salles, instruments	Diplômes	Spectacles, ateliers, activités
Formules d'investissement	Abnégation sur le plan de la vie personnelle	Renoncement à une carrière / une ambition personnelle artistique	Vendre, se positionner
Rapport de grandeur (° de...)	Talent	Capacités pédagogiques, didactiques	Audace, connexions
Relations naturelles	Eblouir, captiver son auditoire	Former	Convaincre, sensibiliser
Figure harmonieuse	Milieu artistique, élite	Ecole	Espace social (espaces sociaux)
Epreuve modèle	Concours, prestation publique, représentation	Séances de cours, évaluation, examen	Production d'un événement
Mode d'expression du jugement	Succès, prix, postes, rôles	Réussite des élèves, parcours ultérieur des élèves	Impact, incidence sur le public (cible)
Forme de l'évidence	Reconnaissance dans le secteur, par les pairs	Bon niveau artistique des élèves	Essaimage, partenariats
Dominante : Mondes(s)...	<i>Inspiré</i>	<i>Industriel</i>	<i>Projet / Civique</i>

Ces tableaux montrent que des mondes différents cohabitent bien dans le champ des ESA. Selon les circonstances et le registre du débat ou de l'enjeu qui occupe les acteurs, des mondes différents se confrontent donc. Un tel angle de vue peut aider les acteurs et décideurs à appréhender d'une façon renouvelée les attentes et les logiques d'action des groupes en présence. Il peut offrir un cadre pour envisager les décisions, les transactions, les compromis et les clarifications qui forgeront l'avenir de cet enseignement (musique, théâtre) en ESA.



Plusieurs mondes en présence

Monde inspiré :

Il est assez intuitif de rattacher tout milieu de la création au *monde inspiré*. Le matériau recueilli témoigne en effet du caractère dominant de celui-ci dans le chef des publics des ESA. Les résultats de l'enquête font état de la place incontournable de la créativité, de la spontanéité, de l'imagination ou encore de la souplesse requises dans la mise en œuvre même de cet enseignement (de la part des professeurs, des étudiants, des directeurs...).

Selon la *Théorie des mondes*, dans le *monde inspiré*, le rapport de grandeur est la *singularité*. L'état de petit conduit « à la fascination et au respect du génie créateur » ; l'état de grand impose « la reconnaissance de la singularité et des mérites de l'artiste ». En ce sens, les étudiants en ESA, surtout dans les premières années, tendent encore à regarder les enseignants sous un rapport de *petit* à *grand*. Progressant eux-mêmes vers un statut de *grandeur*, sans doute tendent-ils à se montrer au fil du temps moins subjugués par leurs maîtres : tout en conservant respect et voire admiration, ils deviennent aptes à plus de détachement et de critique.

Le cheminement idéal des étudiants acteurs est décrit comme une traversée d'univers esthétiques multiples permettant la quête puis l'éclosion d'une identité artistique personnelle originale. Le but de leurs études en ESA correspond donc bien à la recherche de l'état de *grandeur* dans l'idéal-type du *monde inspiré*.

La notion de singularité est omniprésente dans les représentations relatives aux *sujets* présents dans le champ : celle de chaque discipline, celle de chaque artiste, celle de chaque établissement, celle de chaque professeur (unicités et multiplicité des univers artistiques).

Monde industriel :

Les acteurs (théâtre, arts de la parole) sont assez proches de l'idéal type du *monde inspiré*. Le positionnement des musiciens paraît plus mixte. Rigueur, méthode, travail intensif, les caractérisent particulièrement et sont les « marqueurs » d'une autre *citité*, celle du *monde industriel*. Cela contribue-t-il à expliquer une cohabitation vécue fréquemment comme artificielle et cloisonnée, voire comme contre-nature entre ces domaines ?

Dans le *monde industriel*, toute technique bricolée, toute machine, tout outil modifié en dehors d'une démarche scientifique et rationnelle devient objet de désordre. Le spontané, l'insolite et l'improvisé sont des catégories valorisées dans le *monde de l'inspiration* ; à l'inverse, dans un *monde industriel*, ces mêmes catégories renvoient au discrédit.



La gestion des établissements par les directions, mais aussi la façon dont certains étudiants effectuent leurs études peuvent par exemple se rattacher au *monde industriel*.

Monde civique :

La Communauté française (ses représentants et sa réglementation) incarnent dans ce champ le *monde civique*.

Monde du projet :

Le *monde du projet* a été décrit ultérieurement à la formulation de la *Théorie des mondes*, par Boltanski et Chiapello cette fois, afin de décrire une nouvelle configuration ayant émergé avec force dans les années nonante et qui tend à confirmer son importance grandissante. Il se fonde sur les pratiques de connexité, de réseau, de partenariats, d'ajustements.

Il s'avère que le *monde du projet* est extrêmement présent dans le champ étudié ici. Projets, immersion, partenariats, mobilité, etc., sont au cœur du propos de l'enquête. Tous les publics concernés et entendus dans ce cadre portent cette « marque ». Ils posent nombre d'actes concrets de cette nature ou dans cette optique. Ils font montre d'une véritable aspiration à développer davantage le fonctionnement en réseau et par projets.

Les directions travaillent à des synergies et recherchent des opportunités de collaborations (secteur culturel) et de rapprochements (secteur de l'enseignement) ; les enseignants jettent des ponts concrets entre les différents univers où ils évoluent ; les étudiants sont demandeurs de plongées dans les milieux professionnels et de projets entre étudiants ; les diplômés aiment maintenir et développer des liens avec leurs école d'origine comme avec les artistes d'autres horizons.

Les attentes et dispositions des acteurs pour inscrire l'Enseignement supérieur artistique dans cette optique ne font guère de doute. Cela s'applique à plusieurs dimensions. Citons à tout le moins l'organisation des cours : invités, projets, modalités en atelier, stages, participation des étudiants à des productions professionnelles, échanges internationaux, équivalences... La configuration empruntée au *monde du projet* est aussi prônée pour la mise en commun de moyens : salles, espaces, instruments, matériel, costumes et décors... en vue de remédier (partiellement) aux faiblesses des infrastructures et du matériel.

Cette attitude des acteurs est en phase avec une sorte d'impératif qui actuellement s'impose à l'Enseignement supérieur tout comme il s'impose aux milieux sociaux, économiques et culturels en général (du fait des évolutions sociétales et politiques – locales et internationales).



Pour asseoir cette tendance dans le fonctionnement des ESA, il convient de développer des outils. C'est précisément cela que demandent ceux qui plaident pour la mise en place de cellules de communication (pour promouvoir et articuler l'ouverture des ESA sur l'environnement extérieur : public, partenaires...), de cellules Erasmus, d'interfaces de dialogue entre acteurs de l'enseignement, de cours pratiques (misant explicitement sur l'interdisciplinaire ou le collaboratif), de liaisons associatives avec le monde professionnel... Cela passe bien sûr par l'institutionnalisation et réclame quelques moyens.

Des controverses entre mondes

L'étude relève un certain nombre de tensions (voire de conflits) autour de questions dont nous pouvons dire qu'elles constituent des enjeux importants pour le devenir des formations d'acteurs et de musiciens dans les ESA en Communauté française. A leur propos, on peut parler de *controverses* au sens entendu par Boltanski et Thévenot.

Les principales *controverses* identifiées portent sur les enjeux suivants :

- Taux d'encadrement (caractère insuffisant, modes de calcul, fonctions non prévues (donc non remplies), etc.) ;
- Misère des infrastructures et du matériel en de nombreux lieux ;
- Poids et place jugés excessifs des cours généraux, du fait de leurs modalités de mise en œuvre. Aspiration à des cours plus pratiques et surtout moins consommateurs de temps, plus articulés avec les disciplines artistiques pratiquées qu'ils ne le sont actuellement ;
- Craintes face à la progression du modèle d'enseignement emprunté à l'Université et aux Hautes Ecoles dans le secteur de l'Enseignement supérieur artistique (cours, titres requis des enseignants, évaluations...) ;
- Sentiment d'une tendance au formatage (contrariant l'idéal de *singularité*) au niveau des futurs diplômés que l'on prépare, au niveau du cursus (carcan), etc. ;
- Faible valorisation de l'Art en Communauté française, malgré des éléments qui contrebalancent ce sentiment ;
- Profils administratifs inadéquats, enseignants blasés et désinvestis au sein des ESA ;
- Tension entre impératif de sélectivité (maintien du niveau) et enseignement ouvert à des profils multiples d'étudiants (aux bagages et/ou aux perspectives différents) ;
- Difficultés subsistant pour mettre en place des projets sortant (pour partie) du cadre scolaire afin d'offrir aux étudiants les expériences en situation réelle auxquelles ils aspirent ;
- Impartialité ou indépendance des évaluations (question des jurys externes, des feed back attendus...) ;



- Espaces de liberté souhaités dans l'organisation de l'enseignement, la gestion des établissements et la mise en œuvre des projets pédagogiques. Tendance pouvant aller jusqu'à une volonté émancipatoire d'un cadre organisationnel (comme dans le cas des acteurs du CR de Liège). Cette aspiration observée ici ou là est notamment à mettre en lien avec de la *singularité* chère au *monde inspiré*.

Chacune de ces *controverses* met en présence des *mondes* distincts qui se réfèrent à leur propre *principe supérieur commun* pour asseoir la légitimité de leurs revendications. On peut en épinglez ici l'une ou l'autre.

Autour de l'accessibilité des locaux pour les étudiants existe une *controverse*. Elle met en présence les étudiants. Dans ce cas de figure, ceux-ci sont les tenants du *monde inspiré* : ils souhaitent disposer de lieux avec une grande souplesse horaire pour pouvoir travailler selon des modalités qui respectent le spontané, le décalé. Ils peuvent aussi, par rapport à cette question, se positionner dans une logique empruntée au *monde industriel* : besoin de plages larges et/ou bien segmentées pour pouvoir travailler intensément et de façon organisée (répétitions en groupe, etc.). Dans cette *controverse*, les étudiants ont face à eux les directions qui, selon les principes du *monde domestique*, ont à assurer la sécurité et le respect des lieux et de leurs occupants.

On peut parler de *controverse* entre *monde industriel* (directions) et *monde civique* (Communauté française) dans le cas de la gestion administrative des ESA. Tous les postes qui seraient nécessaires ne sont pas (forcément) prévus dans le cadre (coordinateur pédagogique, régisseur...) ; les moyens restent faibles en termes de taux d'encadrement en regard des nécessités de cet enseignement. Le bon fonctionnement des établissements, que doivent assurer les directions, est contrarié par des contraintes et arbitrages liés à l'équité et/ou à l'intérêt général dont les pouvoirs publics sont les garants.

Règlement des controverses

Suggérer des pistes de gestion des *controverses* est un des intérêts de la *Théorie des mondes* sur laquelle nous appuyons nos résultats. Elle a théorisé les conditions du règlement des *controverses*. Les solutions aux *controverses* ne se situent pas dans l'imposition, dans l'autorité d'un *monde* sur l'autre. Elles se règlent par l'élaboration des *compromis*. Ceux-ci doivent mobiliser les registres d'action des différents *mondes* qui se trouvent aux prises dans la dite *controverse*. En outre, les *compromis* obtenus doivent se voir consolidés par le biais de dispositions (ex. : mise en place d'un groupe de travail) ou de médiations particulières (ex. : intervention d'un tiers reconnu de part et d'autre).



Des arrangements existants

La controverse autour de l'organisation de l'enseignement dans les établissements, entre *monde industriel* (directions) et *monde civique* (autorité publique), trouve une solution temporaire dans un accord qui reste de l'ordre de l'*arrangement*. Les établissements exploitent les ambiguïtés et les « failles » de la réglementation ou de ses modalités d'application pour trouver un équilibre de fonctionnement satisfaisant (affectations du personnel, gestion des cursus étudiants au niveau des dérogations, etc.). La Communauté française semble admettre de fait des situations « officieuses » ou du moins des latitudes d'interprétation.

Ce type d'*arrangement*, qui demeure précaire car il tient aux personnes et aux conjonctures, est aussi de mise dans la problématique des heures supplémentaires des enseignants. Les trois *mondes* en présence (trois car s'ajoute à l'*industriel* et au *civique* le *monde inspiré* des professeurs) trouvent un terrain d'entente pour que l'enseignement soit dûment assuré aux étudiants (sans que ceux-ci en soient forcément intégralement comblés). De ce fait, la qualité de l'enseignement est maintenue, au prix d'investissements humains très conséquents. Le caractère « entier » du statut d'artiste est souligné dans ce rapport ; les enseignants des ESA ne cloisonnent pas les divers pans de leur vie. Le côté « hors cadre » de ces professeurs (*monde inspiré*) représente ici une ressource considérable. L'engagement de certains peut être sans bornes (heures supplémentaires et/ou décalées, mise à disposition de moyens personnels comme des outils ou des lieux).

Des compromis à consolider

Comment passer de tels *arrangements* à des formules d'accords à caractère si possible durable ?

L'intervention d'un tiers disposant de la légitimité requise aux yeux des *mondes* en présence est une formule exposée par Boltanski et Thévenot. Par exemple, entre directions (*monde industriel*) et pouvoir de tutelle (*monde civique*), le rôle tenu par le Commissaire du Gouvernement semble apprécié car il clarifie ou sécurise sous certains abords.

Une clarification des zones grises par le *monde* qui en a le pouvoir (concertée au préalable par l'écoute des *principes* des autres *mondes* concernés) est aussi envisageable. Ainsi, de l'avis dominant, relâcher légèrement la bride en faveur de l'individualisation des parcours d'études serait une bonne chose. Les quelques « failles » ou latences du système sont actuellement utilisées en ce sens, mais une traduction officielle de ces souplesses serait une avancée vers un *compromis* plus stable.



Concernant les *arrangements* qui prévalent en matière de bâtiments et d'infrastructures, parfois bancals, l'évolution vers des situations plus stables apparaît comme une marche encore longue qui se profile pour les ESA (particulièrement pour certaines d'entre elles). Aux évidents freins financiers s'ajoutent des imbroglios institutionnels paralysants.

Perspectives

Il n'y a pas lieu d'insister lourdement ici sur la question des moyens financiers qui permettraient d'accroître les capacités d'encadrement dans les ESA (heures de cours, coordinations, services administratifs). Bien sûr ils seraient accueillis avec le plus grand enthousiasme, mais la situation de la Communauté française est plus que connue par les acteurs du secteur, qui demeurent donc réalistes au niveau de leurs attentes.

Primo former des artistes d'excellence, *secundo* former des pédagogues des arts compétents et *tertio* préparer les artistes à s'insérer professionnellement dans la société pour contribuer à son évolution. Telles sont les trois finalités de l'enseignement en ESA que nous avons distinguées dans les vues des acteurs. Comment organiser leur coexistence sereine? Comment éviter l'« écrasement » de l'une par les « autres »? La crainte d'assister dans les ESA à l'essor de l'« être de culture » au détriment de l'« être de talent », bien palpable sur le terrain, ne doit pas enfreindre l'ouverture vers des insertions multiples, qui est aussi véritablement perçue comme un atout (pour les diplômés comme pour les milieux professionnels qui bénéficieront de leur apport). Comment ménager leur place aux filières didactiques et à ceux qui se destinent à l'enseignement, et leur assurer la reconnaissance qui leur est due, dans un champ où le modèle culturel dominant tend à valoriser l'élite artistique ?

Il y a là des *mondes* de référence à articuler, en ce sens que c'est par des chemins sensiblement différents qu'ils proposent d'accompagner les étudiants vers la réussite. Cette dernière prend d'ailleurs une forme variable selon les cas (états de *grandeur*, formes de l'évidence différents – voir grille d'indicateurs appliquée *supra*). Et la notion de réussite est entrevue bien au-delà de l'obtention du diplôme, lui-même très peu perçu comme une fin en soi.

Le but de ces formations est souvent décrit comme la préparation d'artistes professionnels qui auront une grande capacité d'adaptation et sauront trouver leur place propre dans un champ socioprofessionnel riche de perspectives. L'insertion professionnelle des diplômés au sortir des ESA est une préoccupation majeure. De nombreux acteurs préconisent la réalisation d'études et l'organisation d'une veille permanente concernant l'état du marché du travail et l'évolution des débouchés dans les domaines de la musique et du théâtre.



On relève aussi un enjeu au niveau de la recherche dans les ESA. Elle est encore bien trop peu développée aux yeux de certains observateurs.

Libérer les Conseils de Gestion pédagogique, les Conseils d'Option et les autres assemblées de concertation des dossiers purement organisationnels qui accaparent l'essentiel des échanges et des énergies serait appréciable. Les acteurs en présence souhaiteraient davantage de débats de fonds, sur la pédagogie, sur le projet de leur établissement et sur les orientations générales de l'Enseignement supérieur des Arts en Communauté française. La logique gestionnaire tend à écraser la coordination et l'élaboration conjointe de la mission de fond.

L'idée est largement répandue chez les acteurs des ESA qu'il faut être artiste pour être habilité à agir dans ce champ. Ce « principe » est appliqué aux enseignants, aux directions comme aux décideurs... Or les artistes sont peu enclins à migrer vers des fonctions qui les amènent à évoluer dans d'autres *mondes* (ex. : *civique* pour le politique, *industriel* pour les gestionnaires de l'enseignement). Attaquer quelque peu cet hermétisme pourrait aider au dialogue et à la planification du projet politique concernant l'Enseignement supérieur artistique.

A la lumière de cette enquête, il n'apparaîtrait pas opportun d'entreprendre ou de programmer prochainement une refonte substantielle du cadre légal qui constitue le socle des ESA. L'intégration organisationnelle des derniers textes décrétaux est actuellement en passe d'être réalisée (au prix d'adaptations parfois éprouvantes ou compliquées). Néanmoins, quelques ajustements pourraient intervenir avec un à propos certain (remaniement des cours généraux, assouplissements officiels du cursus pour ré-autoriser un peu plus de personnalisation des parcours, garanties pour la spécificité et l'indépendance du modèle des ESA vis-à-vis de l'Université, etc.). C'est plutôt la stratégie préconisée par la plupart des acteurs entendus.

Tout le monde s'accorde à dire que l'Enseignement supérieur dans les domaines de la musique, du théâtre et des arts de la parole constitue, en Communauté française, un très beau projet théorique. L'adhésion aux textes de référence est grande. Toutefois la frustration de ne pouvoir le réaliser pleinement dans les faits, fautes de moyens, accable nombre de responsables. Malgré les bonnes volontés, les étudiants constatent un fossé entre la vitrine officielle ou programmatique de l'Enseignement en ESA et la réalité de sa mise en œuvre. Il revient à l'ensemble des acteurs, dont les politiques bien sûr mais également les artistes (ceux du secteur culturel comme ceux du secteur de l'enseignement), de travailler à la réduction de cet écart.