



Direction générale de la création artistique

Service de l'inspection de la création artistique

Rapport n° SIE 2020 001

La formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique

Établi par Sylvie Pebrier, inspectrice de la création
artistique avec le concours de Louise Courant, chargée
de mission

Février 2020

Sommaire

Résumé 6

Préconisations en 15 points 10

Introduction 12

→ <i>Pourquoi la médiation ?</i>	13
→ <i>L'ambition de la médiation dans les établissements supérieurs de la musique</i>	15
→ <i>Le terme de « médiation »</i>	18
→ <i>La méthodologie de l'étude sur la formation à la médiation</i>	19
→ <i>Le périmètre musical de l'étude</i>	20
→ <i>L'état de la réflexion sur la formation à la médiation au sein de la DGCA</i>	20

Chapitre I – Le paysage de la médiation culturelle de la musique : activités, métiers, compétences 22

A/La médiation au cœur de la mutation du métier de musicien	22
1- Qui s'inscrit progressivement dans le travail paritaire.....	23
→ <i>Le référentiel de compétences du métier d'artiste-interprète de 2018</i>	23
→ <i>Le référentiel métiers d'artiste-enseignant de 2016</i>	24
→ <i>Le référentiel du métier de musicien-intervenant de 2019</i>	25
→ <i>Les cahiers des missions et des charges des établissements labellisés de 2017</i>	26
2- Qui se décrypte dans la réalité de l'emploi.....	27
→ <i>Les différentes activités des musiciens</i>	27
→ <i>Les cadres d'emploi</i>	30
→ <i>Les variations dans le développement des métiers de la médiation</i>	31
3- Mais qui continue de faire débat.....	31
→ <i>Face au 100% EAC</i>	31
→ <i>La revendication du volontariat</i>	33
→ <i>Un portage morcelé</i>	34

B/ Le vaste monde des partenaires.....	36
1-L'amplitude des contextes institutionnels.....	37
2-Le cercle des acteurs de la médiation culturelle : à la croisée des filières.....	40
→ <i>La définition des métiers dans les nomenclatures ROME et CNFPT.....</i>	<i>40</i>
→ <i>Des appellations en décalage avec ceux du monde de la Culture.....</i>	<i>42</i>
3-Des définitions fluctuantes et sensibles des missions et des métiers.....	48
→ <i>L'histoire des appellations est liée à l'évolution des politiques publiques.....</i>	<i>48</i>
→ <i>La définition de la médiation par ceux qui y forment.....</i>	<i>53</i>
→ <i>La conception québécoise.....</i>	<i>54</i>
4- La médiation comme dispositif.....	55
→ <i>La médiation, « entre » objet et environnement.....</i>	<i>55</i>
→ <i>Un dispositif, pour quoi faire ?.....</i>	<i>56</i>
→ <i>Comment inventer des dispositifs ?.....</i>	<i>58</i>
→ <i>Retour sur la médiation-objet.....</i>	<i>59</i>
5-La médiation au regard des droits culturels.....	60
6-Les compétences attendues des artistes ne vont pas de soi.....	61
→ <i>Un pas de côté artistique.....</i>	<i>62</i>
→ <i>Un pas de côté partenarial.....</i>	<i>64</i>
→ <i>Un pas de côté dans la visée.....</i>	<i>67</i>
C/ Les formes de la médiation culturelle de la musique.....	69
1-Des typologies « in progress ».....	69
→ <i>L'étude menée par la Réunion des opéras de France en 2009-2010.....</i>	<i>69</i>
→ <i>Les études de la Fédération des ensembles vocaux et instrumentaux spécialisés.....</i>	<i>69</i>
→ <i>L'étude des enjeux de la médiation par la DGCA en 2017.....</i>	<i>70</i>
2-La délicate articulation entre les missions culturelles et les métiers artistiques.....	72
→ <i>La division du travail dans les structures culturelles.....</i>	<i>72</i>
→ <i>La juste place de chacune des parties prenantes.....</i>	<i>72</i>
→ <i>L'écueil d'une logique de « catalogue ».....</i>	<i>72</i>
→ <i>Le faux impératif de rire.....</i>	<i>72</i>
→ <i>Pertinence et limites du numérique.....</i>	<i>72</i>
3-Les pratiques collectives des jeunes : entre apprentissage artistique et médiation culturelle ?.....	72
→ <i>Les objectifs des pratiques collectives.....</i>	<i>72</i>

→La comparaison entre les différentes pratiques collectives.....	72
→L'entrée et la sortie des pratiques collectives.....	72
→Les compétences requises pour les musiciens.....	72
→La structuration territoriale des pratiques.....	72
4- L'évaluation de la médiation : le travail en commun du sens.....	72
→Mesurer, apprécier, interroger la valeur.....	72
→ Construire une culture commune des objectifs, Opéra à l'école, 2011-2014.....	72
→Dispositif institutionnel et cadre de l'expérience, l'étude DGCA, 2016-2017.....	72
→L'impact social comme visée de l'évaluation, la fondation Carrasso, 2015-2016.....	72
→Quali versus quanti, Dix mois d'école et d'opéra, 2003-2018.....	72

Chapitre II : L'offre de formation à la médiation 72

A/ Dans la formation initiale des musiciens (interprètes, enseignants, intervenants) . 72

1. Les outils d'analyse.....	72
2. La diversité des propositions des établissements.....	72
a) Le discours des établissements valorise la médiation.....	72
b)... dans une grande hétérogénéité de propositions.....	72
→Peu de modules dédiés et obligatoires pour tous.....	72
→Objectifs et contenus : expérimentation et acquisition de compétences.....	72
→Des intervenants le plus souvent extérieurs.....	72
→Les aspects manquants : coût, ECTS et évaluation.....	72
c)... avec une polarité variable, entre artistique, pédagogique et territorial.....	72
→Le rattachement le plus récurrent est celui de la pratique artistique.....	72
→L'inscription des modules dans les enseignements de pédagogie.....	72
→Le rattachement à l'environnement professionnel : outils versus réflexivité.....	72
→Le positionnement des modules.....	72
→Le « statut » non uniforme de la médiation.....	72
3. La médiation au cœur de la formation des musiciens intervenants.....	72

B/ À l'université : les généralistes de la médiation et les musicologues..... 72

C/ La recherche en médiation de la musique..... 72

D/ La création de l'INSEAC	72
E/ Dans les dispositifs de formation non certifiants	72
1. Dans la formation continue du musicien.....	72
→ <i>Les propositions nationales et locales du CNFPT</i>	72
→ <i>L'AFDAS et les autres acteurs privés du champ culturel</i>	72
→ <i>Les agences culturelles locales</i>	72
→ <i>La Philharmonie de Paris</i>	72
→ <i>L'enseignement supérieur de la musique</i>	72
→ <i>Le besoin de renforcer les contenus de formation</i>	72
2. Dans les dispositifs de formation professionnelle.....	72
→ <i>L'Orchestre Français des Jeunes</i>	72
→ <i>L'atelier-orchestre Ostinato</i>	72
→ <i>Le programme de sensibilisation du festival d'Aix-en-Provence</i>	72
→ <i>Le jeune orchestre de l'Abbaye aux dames (JOA)</i>	72
3. Dans les dispositifs de médiation spécifiques.....	72
4. L'antériorité du Royaume-Uni.....	72

Chapitre III - Préconisations pour une formation à la médiation des interprètes et des pédagogues 72

A/ Dans le cadre de la formation supérieure initiale et continue	72
1- Les enjeux.....	72
2- La formation initiale à la médiation : singularité et interactions avec la pédagogie et l'interprétation.....	72
→ <i>Des niveaux différenciés d'expertise en fonction des situations artistiques</i>	72
→ <i>Une structuration institutionnelle au sein de l'établissement</i>	72
→ <i>Trois niveaux de formation initiale à la médiation</i>	72
3- Une formation continue à la médiation inscrite dans un parcours.....	72
B/ La recherche, l'évaluation et la formation des formateurs	72
1- Les enjeux d'une dynamique commune.....	72
2- Structurer la recherche sur la médiation.....	72
→ <i>Ouvrir un doctorat de médiation</i>	72

→Mettre en place des équipes de la recherche.....	72
→Initier et participer à des programmes de recherche.....	72
→Partager la recherche au quotidien.....	72
3-L'évaluation.....	72
4-La formation des formateurs.....	72

Tableaux, encadrés et schémas 72

Annexes **Erreur ! Signet non défini.**

Lettre de mission.....	72
Personnes ayant contribué à l'étude.....	72
Synthèse du tableau des actions de médiation dans les CFMI.....	72
Dénominations de postes dans les établissements labellisés musique.....	72
Note sur les résidences du plan musique/danse/théâtre à Lille.....	72
Questionnaire.....	72

Résumé

Dans un contexte marqué par la **diversification des profils et des trajectoires** des musiciens professionnels, les établissements d'enseignement supérieur de la musique se voient chargés d'assurer la formation d'artistes disposant de compétences multiples. Il s'agit pour les artistes de pouvoir assurer, successivement ou simultanément, des situations de création ou d'interprétation, comme des situations d'enseignement de leur art ou encore des situations de médiation, en lien avec des partenaires du monde éducatif, social, du soin, etc.

La médiation, en tant qu'elle contribue au passage de l'art en culture et au tissage des écarts inter-culturels, répond aujourd'hui à une double exigence en termes de politique publique. D'une part celle historique de la démocratisation culturelle par l'**accès** aux oeuvres et d'autre part celle des droits culturels, présents dans les lois Notre et LCAP, qui requièrent de favoriser la **participation** et la **contribution** de tous à la vie culturelle.

La médiation ne saurait être seulement vecteur de savoir mais aussi et avant tout **rencontre** pour partager des rapports au monde, pratiquer et inventer ensemble. Cette singularité de la médiation est essentielle pour penser la formation à la médiation en évitant les formatages qui la videraient de son sens et en maintenant la **relation vive** de la médiation à la création, à l'interprétation et à l'enseignement. C'est cette singularité qui fait de la médiation à la fois **une pratique, un état d'esprit et un art**.

Le premier chapitre s'emploie à dessiner les enjeux de la médiation pour les musiciens.

Plusieurs **textes** parus récemment (référentiels métiers, cahiers des missions et des charges des labels) attestent que la **place de la médiation** au sein de l'activité musicale est de plus en plus reconnue et encouragée.

Cependant plusieurs points concernant la médiation font **débat**.

Il existe en effet une forte **crainte de voir leur mission principale d'interprète/compositeur ou de pédagogue** absorbée dans les activités de médiation qui n'est pas au cœur de leur métier, crainte relancée par le projet de généralisation de l'éducation artistique et culturelle.

Il existe également un grand **besoin de clarification**. D'un côté, les appellations ont fluctué au gré des différentes politiques publiques entre animation, action culturelle, intervention, médiation, éducation artistique et culturelle. D'un autre côté, les dénominations des métiers portent à confusion entre les filières culturelle, sociale ou de l'animation.

Il existe aussi un **retard** à penser la médiation comme une **situation complexe** dans laquelle plusieurs parties prenantes sont engagées à côté des interprètes, compositeurs ou pédagogues (enseignants, personnel hospitalier, pénitentiaire... les musiciens intervenants et les chargés d'action culturelle des établissements de création et diffusion). La réussite des actions de

médiation dépend en effet de la **capacité de cette chaîne de métiers à coopérer** et d'articuler leurs différentes temporalités : avant, pendant et après l'action.

Enfin, il existe un grand **embarras** pour mener des **évaluations** des actions de médiation, qui tombent parfois dans l'écueil **hagiographique**, tant la médiation est devenue un levier de légitimation publique. Si la médiation est l'espace potentiel de la culture commune, l'évaluation doit être vue, moins comme une opération de contrôle ou de vérification de l'adéquation entre des objectifs et des résultats, que comme le **travail en commun du sens**, qui appelle une démarche d'évaluation continue, participative et récursive.

Dans ce contexte, ressortent **plusieurs atouts** qui pourraient être davantage **valorisés**.

D'une part **l'existence des musiciens intervenants**, qui consacrent la grande majorité de leur temps à l'EAC, en lien avec les enseignants de l'école du premier degré. Ils constituent un **socle** important par leur **nombre** et leurs **compétences** sur lesquels il est possible de s'appuyer pour la **généralisation** de l'EAC. Ils sont formés dans les CFMI, Centres de formation des musiciens intervenants, sous double tutelle Culture et Enseignement supérieur, où ils acquièrent les outils musicaux et partenariaux nécessaires pour construire des projets de classe et d'école. La qualité de ces formations a été mise en avant dans le rapport conjoint MCC-MESRI-EN de 2016. Elle pourra s'enrichir des développements permis par le numérique tant pour la mise à disposition d'outils que pour l'amplification de la formation.

A côté, et parfois en lien avec les musiciens-intervenants, se développent quantité de **pratiques collectives instrumentales ou vocales** en direction de la jeunesse. Elles sont riches de finalités multiples. Médiation culturelle pour la plupart des enfants, ces pratiques pourraient s'enrichir d'une expérience de spectateur et d'une approche réflexive et critique afin de pouvoir être qualifiées de parcours d'EAC avec ses trois piliers : écouter, faire, réfléchir. En tant que pré-apprentissage, elles déboucheront sur une inscription en conservatoire pour une petite partie des enfants.

D'autre part, les **équipes artistiques**, les établissements **labellisés** de la musique (orchestres, opéras, centres nationaux de création musicale, scènes de musiques actuelles) ainsi que les labels généralistes qui programment de la musique développent des **initiatives foisonnantes** et des liens de plus en plus étroits avec la programmation, qui n'est pas circonscrite seulement au Jeune Public.

De même, beaucoup de **musiciens** (compositeurs, interprètes, musicologues, enseignants) témoignent que ce « pas de côté » les **enrichit**, du point de vue personnel mais aussi artistique et dans leur pratique pédagogique. Le sentiment d'un hiatus entre l'engagement artistique et l'engagement social du musicien tend à se résorber. Le vœu de Maurice Fleuret serait-il en train de se réaliser ?

« Des siècles durant, le musicien a été maintenu en marge des grands mouvements sociaux et il a toujours voulu se considérer non pas comme un délégué de tous, mais comme un élu de la grâce, un inspiré de droit divin. Il lui faut aujourd'hui accomplir une conversion et redevenir un être social¹ ».

¹ Maurice Fleuret, « La culture passe aux actes », *Le nouvel observateur*, 20 mai 1968.

Le deuxième chapitre consiste à faire l'analyse de l'existant en matière de formation à la médiation.

*De l'**enquête** adressée aux établissements d'enseignement supérieur délivrant les diplômes d'interprète (DNSPM², Master) ou de pédagogue (DE, CA³), sur la place de la formation à la médiation dans leurs cursus, ressortent les points suivants :

Les propositions sont **hétérogènes** : peu de modules dédiés et obligatoires pour tous, une évaluation peu formalisée des étudiants dans ces modules et des intervenants le plus souvent extérieurs aux établissements.

Les modules oscillent entre trois **polarités** : ils sont rattachés soit à la **pratique artistique** et insistent sur la diffusion et l'adresse au public, soit au **projet pédagogique** où l'étudiant peut sortir de la classe du conservatoire pour une audition hors les murs ou pour proposer un atelier de médiation, soit aux enseignements traitant de **l'environnement professionnel** du musicien où la médiation figure alors comme outil d'insertion en réponse à une demande externe formulée par les financeurs ou acteurs du territoire. Ces oscillations témoignent d'une ambivalence, que l'on retrouve parfois dans **l'écart** entre des discours pro-médiation et les enseignements effectivement dispensés.

Toutefois, en **comparaison du questionnaire de 2014**, on note un certain nombre d'évolutions. Certains modules qui n'étaient ouverts qu'aux étudiants de DE concernent aussi les étudiants préparant le DNSPM. Le champ auparavant circonscrit au milieu scolaire s'élargit. Les établissements recrutent des référents internes chargés d'encadrer les étudiants et de coordonner les professionnels invités. Le réseau national ANESCAS a créé un groupe de travail sur la médiation qui propose des temps de rencontre et de débat.

*L'état des lieux de l'enseignement dans le **réseau des CFMI** délivrant le DUMI⁴ a été réalisé dans le cadre d'un groupe de travail mis en place au sein du Conseil national des CFMI. Il en ressort les points suivants :

La formation, qui reste **centrée sur l'intervention musicale à l'école**, s'est élargie aux champs social, culturel, médico-social, carcéral, petite enfance, etc.

Les compétences ciblent **l'animation d'ateliers** avec des **non-musiciens** et la **co-construction de projets** avec les établissements partenaires... avec un accent particulier sur la culture scolaire.

Aux compétences musicales et partenariales spécifiques s'ajoute des compétences en **coordination territoriale**, qui fait des diplômés Dumistes une ressource essentielle pour la

² Diplôme national supérieur de musicien.

³ Diplôme d'Etat et Certificat d'aptitude donnant accès aux cadres d'emploi de la fonction publique territoriale : ATEA (assistant territorial d'enseignement artistique, cadre B) et PEA (professeur d'enseignement artistique, cadre A).

⁴ Diplôme universitaire de musicien intervenant.

mise en œuvre de l'éducation artistique au sein du service de médiation des établissements d'enseignement ou de diffusion.

*A **l'université**, les formations à la médiation sont le plus souvent **transversales** et sont essentiellement tournées vers la **gestion de projet**. Quatre formations sont spécifiquement dédiées à la musique, dont deux en partenariat avec un CFMI.

*Les formations à la **musicologie** ont développé ces dernières années, des enseignements de médiation, afin d'ouvrir à d'autres débouchés que la recherche, l'enseignement, l'édition... Toutefois, la formalisation de parcours dédiés n'est pas systématique.

*Parmi les dispositifs de formation non certifiants, quatre situations ont été examinées.

A la différence de l'AFDAS, le Pôle culture du CNFPT **a entamé une réflexion** sur la médiation à destination des interprètes et pédagogues. Aucun des Pôles supérieurs, Cefedem ou CNSMD, ne propose de module de formation continue à la médiation pour les **interprètes et pédagogues**. Dans le contexte budgétaire contraint, il n'est pas facile pour les CFMI de maintenir ou d'ouvrir de nouvelles offres.

Venant suppléer le **manque de formation dans l'enseignement supérieur** musique, des institutions nationales, régionales ainsi que des établissements culturels ont mis en place différents dispositifs permettant de répondre aux besoins de formation soulignés par la profession. Ils ont aussi contribué au développement de la réflexion.

Les formations à la médiation développées **depuis plusieurs décennies en Angleterre**, qu'il s'agisse des « education programs » dans le cadre scolaire ou des « outreach programs » dans le cadre communautaire, constituent un repère utile pour la formation initiale, la formation continue et la recherche et attestent d'une conscience partagée de la nécessité de ces formations.

Le chapitre 3 énonce des préconisations pour la formation à la médiation des interprètes/compositeurs et des pédagogues, la consolidation et le développement des CFMI, tant du point de vue de la formation supérieure initiale et continue que de la recherche, l'évaluation et la formation des formateurs.

Préconisations en 15 points

Les 8 premiers points concernent la **structuration de la formation à la médiation et de la recherche dans le cadre de l'enseignement supérieur initial de la musique** : cursus, ressources internes et partenariats, équipes de recherche.

1-Dans chaque établissement, rendre obligatoire un premier niveau de formation à la médiation pour tous les étudiants inscrits dans les cursus d'interprétation/création ou de pédagogie

2-Dans chaque établissement, développer les ressources pour des modules optionnels d'approfondissement permettant d'acquérir un niveau de maîtrise

3-Désigner dans chaque établissement un enseignant chargé de coordonner les enseignements et pratiques de médiation

4-Avec les CFMI, construire des parcours et des référentiels permettant une pluri-diplomation, attestant d'un niveau d'expertise

5-Avec l'Université, mettre en place des partenariats construits avec les départements préparant au métier de médiateur culturel

6-Ouvrir une formation doctorale sur la médiation de la musique, qui associe les 2 CNSMD, en lien avec les Universités partenaires de chacun

7-Construire en lien avec l'ANESCAS et l'INSEAC, une plate-forme professionnelle de recherche sur la médiation culturelle de la musique, qui participe aux réseaux nationaux, européens et internationaux

8-Initier et participer à des programmes de recherche nationaux, européens et internationaux sur la médiation culturelle de la musique

Les 2 points suivants concernent le **développement et la valorisation des compétences** en médiation des musiciens par la formation continue.

9-Avec les organismes de formation du public et du privé, construire une offre structurée de formation continue à la médiation pour les interprètes/compositeurs et les pédagogues

10-Mettre en place la validation des acquis de l'expérience (VAE) relative au métier de musicien-intervenant au sein des CFMI

Les 5 points suivants concernent les **conditions de mise en œuvre de l'objectif du 100% EAC**.

11-Avec le ministère de l'Enseignement supérieur, le MESRI, consolider et développer le réseau des CFMI pour augmenter le nombre de musiciens intervenants sur les territoires

12-Avec le conseil des territoires pour la culture, le CTC, ouvrir une réflexion sur les besoins des territoires en matière de postes de musiciens-intervenants

13-Avec le ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, réfléchir à des partenariats autour de formations permettant le renforcement des compétences musicales dans la filière animation et dans les ESPE

14-Avec le ministère du Travail, ouvrir des négociations associant les syndicats sur le cadre d'emploi des intervenants et les contrats permettant de faire appel aux interprètes/compositeurs et pédagogues pour des situations de médiation

15-Avec les conservatoires, stabiliser les objectifs musicaux et culturels des différentes pratiques collectives de la musique, en temps ou hors temps scolaire, pour les inclure dans les parcours d'EAC.

Introduction

La commande

La mission dont le présent rapport est l'aboutissement a été confiée par Marie-Pierre Bouchaudy, cheffe du service de l'inspection de la Direction générale de la création artistique à Sylvie Pébrier, inspectrice de la création artistique, spécialité musique (voir la lettre de mission en annexe).

Elle a été effectuée avec le concours de Louise Courant, chargée de mission à la délégation de la musique de la DGCA.

Nous adressons nos remerciements à Marie Prévost et Loubna Khanza du Bureau de l'observation de la DGCA, à Viviane Gégout, Vincent Niqueux et François Vigneron qui ont accompagné notre travail au sein du comité de suivi, aux groupes de travail de l'Anescas et du Conseil des CFMI pour les nombreux et riches échanges sur ce sujet.

Cette mission avait été précédée d'un travail sur la formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique et de la danse à Londres conduit par Sylvie Pébrier avec Agnès Bretel, inspectrice de la création artistique, spécialité danse, Floriane Mercier, cheffe du bureau des pratiques et de l'éducation artistiques et culturelles à la DGCA, remis en octobre 2018

« Toute culture est en elle-même « multi-culturelle », non pas seulement parce qu'il y a toujours eu une acculturation antérieure et qu'il n'y a pas de provenance simple et pure, mais plus profondément parce que le geste de la culture est en lui-même un geste de la mêlée : c'est affronter, confronter, transformer, détourner, développer, recomposer, combiner, bricoler »

Jean-Luc Nancy, Éloge de la mêlée⁵

→ Pourquoi la médiation ?

La période troublée que nous connaissons conduit à adresser aux artistes et aux établissements culturels des attentes très fortes pour contribuer à retisser du lien social.

La réponse du milieu culturel oscille entre plusieurs attitudes. D'un côté le **refus** d'être assigné à une tâche qui ne serait pas la sienne, de l'autre l'**adhésion** pour mobiliser l'ensemble des énergies au service de cet enjeu considéré comme prioritaire. Entre ces deux pôles existe une troisième attitude, paradoxale, largement portée par certains établissements culturels. D'un côté ils rappellent le militantisme qui les anime et demandent la reconnaissance du travail engagé depuis de longues années. Mais en même temps, ils se situent dans une continuité de l'action et peinent à considérer que le présent appelle de nouvelles manières de faire. On assiste *in fine* à une tension irrésolue entre capacité critique et poids institutionnel.

Dans ces balancements réside **un impensé** : celui de l'articulation entre deux termes que le ministère de la culture emploie de manière quasi automatique : artistique « **et** » culturel sans en clarifier les enjeux. Dans certains cas, le « et » équivaut à « égal » : c'est l'idée que **le lien entre le travail artistique d'un côté et la fabrique de la culture** serait en quelque sorte « naturel », que la culture serait le produit de la puissance « naturelle » de l'art. D'un autre côté, le « et » n'est pas donné automatiquement, mais à **construire**. On peut alors commencer à réfléchir sur les raisons qui rendent cette articulation problématique à certains moments et les moyens à se donner pour favoriser une circulation fluide entre les deux.

⁵ Dans *Être singulier pluriel*, Paris, Galilée, Nouvelle édition augmentée, 2013, p. 176.

Les politiques publiques de la culture sont fragilisées par cet impensé embarrassant. S'il convient de soutenir le travail des artistes qui endossent dans le sensible les énigmes de leur temps, il ne faut pas sous-estimer l'écart avec ce qui fait culture commune. A cet égard c'est le **double mouvement de la médiation** qu'il s'agit de penser : à la fois celui de l'**accès**, qui domine les politiques publiques de la culture depuis des décennies, c'est-à-dire le mouvement qui va des artistes ou des œuvres vers les personnes, mais aussi celui de **participation** et de la **contribution** des personnes dans leur diversité, en particulier pour celles et ceux qui portent des pans entiers de la culture, mais restent encore marginalisés ou invisibilisés.

Un **autre impensé** fonde la nécessité de la médiation, sur les effets de la rencontre avec l'art. D'un côté l'idée est assez bien partagée que quand la confrontation avec l'art laisse les personnes indifférentes, le but des actions culturelles est alors de chercher à susciter chez elles un désir d'art. D'un autre côté, l'idée est cette fois rarement prise en compte, l'entrée dans l'expérience de l'art peut aussi provoquer des éprouvés négatifs, effets cette fois de la puissance émotionnelle de l'art, qu'il s'agit de prendre en charge. Autrement dit, l'expérience de la rencontre avec l'art n'est pas « naturellement » positive.

Pour que l'**écart** entre art et culture puisse être **fécond**, encore faut-il que, au-delà de l'accès, les conditions de la rencontre soient aménagées, et prises en charge de façon conjointe par les institutions culturelles et les institutions à vocation éducative et sociale. Pour que les politiques culturelles répondent davantage à leur ambition démocratique, la tâche qui revient à la médiation c'est de **créer les conditions du « faire ensemble »** nécessaire pour que le « vivre ensemble » ne se résume pas à une co-habitation, fût-elle pacifique ! Dans cette fonction de passage entre art et culture et entre les différentes expressions culturelles, la médiation ne peut être cantonnée aux enjeux éducatifs, elle les excède et elle est même leur condition de possibilité⁶.

Vouloir **faire culture commune** suppose tout d'abord d'élargir le périmètre des **observations** : sortir de la seule observation des équipes artistiques ou des lieux culturels avec lesquels le ministère de la Culture a un lien financier pour accorder de l'importance à une observation **depuis les personnes**, et pas seulement celles qui sont en lien avec les établissements subventionnés. Cela suppose également de renouveler les **méthodes d'analyse et d'évaluation** par une méthodologie partagée et par une approche territoriale large, qui permettent d'associer l'ensemble des acteurs et d'éviter la coupure et les hiérarchies entre les artistes et entre les lieux. Cela passe enfin par une approche participative pour susciter des logiques de **coopération** plutôt que celle jusqu'ici prévalente de « rayonnement » des établissements subventionnés avec ses points aveugles, qu'il s'agit justement de réduire dans une écoute plus fine des personnes et des territoires.

⁶Cf Créer des espaces d'humanité, les enjeux de la médiation culturelle, *Cahier médiation et actions pédagogiques*, Fevis, 2017.

Cela suppose donc de repenser la façon dont les établissements culturels traitent la question de **l'articulation entre art et culture**. Une précédente étude, certes un peu ancienne, avait relevé que la construction de l'identité professionnelle des directeurs et des programmeurs s'effectue sur le **modèle de l'« auteur »**, polarisant ainsi leur rôle fortement du côté de l'artistique⁷. Si la direction est certes garante de l'artistique, elle assure aussi et avant tout une **fonction de passeur**, à l'image plutôt d'un directeur de collection dans une maison d'édition, ou d'un dramaturge dans une maison d'opéra, qui sont les **garants du passage** entre des créations littéraires et des lecteurs ou entre des œuvres patrimoniales et le monde contemporain.

→*L'ambition de la médiation dans les établissements supérieurs de la musique*

Les lieux de formation supérieure sont pour une part le reflet des pratiques et des valeurs héritées du passé. Penser la formation des artistes de demain sans penser leur place singulière à côté des autres acteurs œuvrant pour ce lien entre art et culture, c'est reconduire indéfiniment cet héritage issu du XIX^e siècle qui a vu non seulement l'autonomisation de l'art par rapport à la société mais la promotion de l'artiste, quittant sa fonction d'artisan au service des puissants pour la figure de créateur, souvent associée à celle de génie.

Les lieux de formation sont également les **laboratoires des mutations contemporaines**, parce que le moment de formation supérieure est celui de la maîtrise des compétences mais aussi de l'élaboration d'une position personnelle avec la mise en perspective critique des savoirs transmis. C'est tout l'enjeu d'une **transmission** qui n'est pas la reproduction d'un ordre, mais qui se veut **émancipatrice**. Mais aussi parce que les **étudiants** sont souvent davantage en prise avec les questionnements du temps que les générations qui les ont précédés et les enseignent. Ils pourraient et devraient d'ailleurs à ce titre être davantage considérés comme des **ressources** pour le projet de l'établissement. En effet, l'intérêt et la motivation des étudiants pour la médiation va croissant, non seulement en tant qu'opportunité professionnelle, mais plus largement dans une quête de leur **rôle au sein de la société**. Ce contexte est favorable à une meilleure articulation des interventions artistiques (dans des situations de médiation culturelle aux côtés des autres acteurs de la médiation) avec les activités de création, d'interprétation et d'enseignement artistiques.

⁷*La formation à la direction des établissements culturels du spectacle vivant*, Catherine Girard, Pierre Moutarde, Sylvie Pébrier, 2006.

Les **étapes du développement** de l'enseignement supérieur de la musique commencent il y a plus de deux siècles par la création du Conservatoire de Paris. Les trente dernières années, la structuration nationale a été marquée non seulement par le développement des formations mais aussi l'élargissement du périmètre musical, les statuts des enseignants, les modalités d'organisation du secteur et la mobilité des étudiants, avec :

*une progressive **décentralisation**, avec la création du CNSMD de Lyon en 1980, la création des CFMI à partir de 1983 et la mise en place des Cefedem à partir de 1990 et la transformation de certains d'entre eux en Pôles supérieurs, qui ont progressivement trouvé leur identité autour d'un prisme citoyen et territorial,

*la création des **statuts de la filière culturelle** de la fonction publique territoriale en 1991 pour les métiers de l'enseignement artistique : professeurs, assistants et assistants spécialisés, directeurs d'établissement⁸,

*la **paritarisation en matière de politique d'emploi et de formation** : avec la création en 1993 par les partenaires sociaux de la Commission Paritaire Nationale Emploi Formation du Spectacle Vivant, CPNEF-SV, qui établit un cadre de dialogue social et d'action pour l'emploi et la formation professionnelle⁹, et avec la création d'une commission professionnelle consultative du spectacle vivant (CPC-SV) en 2006¹⁰,

*le **rapprochement des systèmes d'études supérieures européens** initié par la déclaration de Bologne de 1999, autour de la mise en place de trois temps : Licence, Master, Doctorat (LMD) et d'une validation des formations par un système de crédits transférables,

*la transformation des établissements **d'enseignement artistique spécialisé**, avec tout d'abord la **diversification des disciplines** enseignées, en musique (musiques anciennes, jazz, musiques traditionnelles et musiques actuelles amplifiées) et dans les autres disciplines du spectacle vivant que sont la danse et le théâtre ; avec également le développement du

⁸ La filière culture de la Fonction publique territoriale se compose de deux volets : d'un côté le patrimoine et les bibliothèques, de l'autre les enseignements artistiques, mais laisse de côté les métiers du périmètre du 131, notamment en composition et interprétation mais aussi en gestion des établissements et a fortiori en médiation ; cela crée une dissymétrie avec les métiers du patrimoine, qui disposent notamment d'un statut de médiateur culturel du patrimoine.

⁹Elle regroupe 19 organisations syndicales d'employeurs et de salariés. Ses travaux répondent à de nombreuses missions, d'un côté en faveur de l'emploi : suivre la situation de l'emploi et son évolution, améliorer la reconnaissance des qualifications, faciliter l'insertion, accompagner les parcours professionnels et les mobilités sectorielles et de l'autre côté en faveur de la formation professionnelle : faciliter son accès tout au long de la vie, repérer les besoins et définir les priorités, structurer l'offre et renforcer sa qualité, créer des certifications. Ces missions sont conduites en concertation avec ses partenaires (pouvoirs publics, institutions sociales -l'Afdas, Pôle emploi, le Groupe Audiens, le CMB-, centres de ressources, organismes de formation...)

¹⁰Instituée par l'arrêté du 19 juin 2006, en application de l'article 1er du décret du 4 juillet 1972, une commission professionnelle consultative du spectacle vivant concernant la 18e branche d'activité dénommée autres activités du secteur tertiaire ».Placée sous l'égide du Ministère de la Culture, la commission professionnelle consultative du spectacle vivant formule des avis et des propositions sur la création, l'actualisation ou la suppression des diplômes, des certificats et titres professionnels dans le champ du spectacle vivant ; l'élaboration des référentiels d'activités, de compétences et de certifications professionnelles, la mise en place et le suivi des dispositifs de validation des acquis de l'expérience. Depuis 2006, Le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) enregistre les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'Etat.

partenariat avec **l'éducation nationale** et le renforcement des liens avec la **pratique en amateur** locale.

L'ambition aujourd'hui pour les établissements d'enseignement supérieur de la musique, c'est de poursuivre cette dynamique d'**ouverture** sur le monde, aussi bien dans sa dimension **internationale** qui est devenue l'espace « naturel » de circulation et de rencontre des artistes, que dans la **proximité de leurs territoires** d'implantation. C'est aussi de poursuivre l'ouverture à la **diversité des expressions musicales**, pour que la richesse d'une tradition classique séculaire s'articule à la richesse des autres pratiques musicales exigeantes de notre pays. C'est trouver le point d'équilibre d'une fierté légitime qui ne s'isole pas de son environnement mais dialogue davantage avec lui, et qui assume sa **responsabilité professionnelle, artistique** tout autant que **sociale et culturelle**.

Les situations de médiation dans lesquelles interviennent des artistes du milieu musical classique ont longtemps été vécues comme une activité répondant à un **engagement personnel et privé**. Cette coupure a tendance à se résorber depuis quelques années, sous l'effet du travail mené par les opéras, les orchestres et les ensembles musicaux, même si l'on constate des fractures notamment générationnelles toujours actives. Sous l'effet de la conscience de leur **responsabilité sociale**, parfois aussi de la référence aux droits culturels des personnes, les institutions musicales ont progressivement fait évoluer leurs projets, sans toutefois mettre toujours les actions en cohérence avec les discours¹¹.

À l'exception de quelques éclaireurs, les lieux de transmission de leur côté, n'ont pas été aux avant-postes sur ce sujet. Du fait de son caractère récent, le projet de formation à la médiation qu'ils proposent à une partie des futurs artistes et pédagogues a besoin d'être partagé, interrogé, approfondi et élargi à tous les étudiants.

En réfléchissant sur la médiation culturelle de la musique, ce n'est **pas seulement un pan périphérique des formations** qui est examiné. L'ensemble des missions des lieux de formation peut s'en trouver revigoré, **car en se demandant ce qu'est une « bonne » médiation**, les questions qui en découlent permettent d'affiner la dimension politique du projet des établissements : est-ce que la « bonne médiation » est celle qui va intégrer ? Celle qui va vers l'autre ? Quelle différence la médiation qui fait « pour » et la médiation qui « fait avec » ? Selon la réponse à ces questions, la vision des places de chacun, celle du musicien interprète ou pédagogue comme celle du musicien intervenant, est plus ou moins définie par avance. Selon la réponse à ces questions, le rapport à l'histoire et au patrimoine varie, tout

¹¹Cf l'étude sur les discours de la musique classique réalisée par Sophie Wahnich en 2014, dans le cadre d'une commande de la DGCA à l'équipe TRAM du CNRS, membre du laboratoire IIAC situé à l'EHESS, <http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Etude-des-discours-de-la-musique-classique>

comme la nature et la qualité de l'expérience. En effet **la qualité de l'expérience** dépend de la capacité de faire place au décalage, au trouble, à la surprise qui conditionnent une réelle mise en commun... ces frottements, ces confrontations, toutes ces gestes de la mêlée qui, pour Jean-Luc Nancy, définissent le mouvement même de la culture.

Dans une situation de médiation se trouvent engagés aussi bien des enjeux artistiques et historiques que démocratiques. Il s'agit d'un équilibre à trouver autour de **l'exigence comme chemin de liberté artistique** et **comme responsabilité dans une construction partagée du monde**. C'est là que prend sens - comme le faisait remarquer la philosophe Joëlle Zask - l'étymologie commune de la virtuosité et de la vertu¹².

→ *Le terme de « médiation »*

Le terme de médiation, bien qu'installé dans le champ universitaire, **n'est pas également partagé** par les professionnels. Les musiques actuelles, très attentives aux enjeux de vocabulaire dans la constitution des identités, ont travaillé la question et la Fédération des lieux de musiques actuelles, la Fedelima, a proposé que l'ensemble des lieux adopte le terme **d'action culturelle**. Dans les autres lieux de création, production ou diffusion musicales, on trouve les termes de **pédagogie**, de **transmission** ou de **jeune public...** Dans l'enseignement supérieur de la musique, les appellations oscillent entre médiation, **intervention artistique** et éducation artistique et culturelle.

Un **inventaire** des définitions est présenté dans le premier chapitre, à partir de la façon qu'ont les différents métiers de penser leur mission et à partir de l'histoire des politiques culturelles où se sont succédé les termes d'**animation** culturelle, **action** culturelle, **intervention** culturelle, **médiation** culturelle, **éducation artistique et culturelle**.

Nous proposons de désigner par médiation culturelle de la musique, l'ensemble des actions susceptibles de favoriser le **passage** entre l'art musical et son inscription dans le champ de la culture commune, autant que de susciter une **rencontre** entre des artistes et des personnes pouvant déboucher sur une œuvre : accès et participation, diffusion d'une œuvre existante et devenir-œuvre.

Qu'elle se situe dans un **environnement** éducatif, de soin, carcéral ou social, qui chacun comporte des particularités importantes à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un

¹² Cf son intervention à l'occasion de la journée d'étude du CNSMDP du 15 novembre 2018, « médiation et démocratie ».

partenariat où entre en coopération toute une chaîne de métiers, la médiation offre dans son **appellation même des ressources** pour penser ces actions. Comme le terme intervention, elle désigne un milieu, un « entre », mais à la différence de celui-ci elle focalise moins sur l'artiste que sur la **relation** que l'artiste suscite et à laquelle il prend part. La médiation peut alors être associée à la notion de **dispositif** qui permet de lier l'objet-musique et son environnement éducatif, social, culturel, inter-culturel comme autant d'espaces où s'opère le **travail du commun** et où la puissance publique, en favorisant la participation et la reconnaissance de la contribution des personnes, contribue à **l'effectivité des droits culturels**.

La notion de médiation permet donc **d'englober** d'une part l'éducation artistique et culturelle, qui s'adresse aux enfants, adolescents et étudiants accompagnés par la communauté éducative dans le champ scolaire, péri-scolaire et universitaire et l'action culturelle qui peut certes travailler avec les jeunes dans une perspective éducative, mais développe également des actions avec d'autres tranches d'âge ainsi qu'avec l'ensemble des publics dits empêchés.

Dans l'ensemble du rapport, **l'appellation musicien intervenant** concerne les professionnels ayant suivi une formation dédiée et titulaires du diplôme universitaire de musicien intervenant, le DUMI, ou disposant des compétences équivalentes.

→La méthodologie de l'étude sur la formation à la médiation

Une **méthode de travail partagée** a été mise en place. Au sein de la délégation musique, Louise Courant a été désignée pour collaborer à l'étude. Un comité de suivi, réuni trois fois pour accompagner l'évolution de la mission, a associé François Vigneron, directeur du CFMI d'Aix en Provence, Viviane Gégout, directrice pédagogique de l'Education artistique, Plan musique, danse, théâtre, Conservatoire de Lille, Vincent Niqueux, directeur général, Jeunesses musicales de France (JM France) et différents membres de la DGCA : Marie-Pierre Bouchaudy, cheffe du service de l'inspection de la création artistique, Agnès Bretel, inspectrice de la danse, Floriane Mercier, cheffe du bureau des pratiques et de l'éducation artistiques et culturelles, Florence Touchant, Adjointe au sous-directeur de l'emploi, de l'enseignement supérieur et de la recherche et Dominique Muller, délégué-adjoint à la musique. Enfin plusieurs rencontres ont été organisées avec les associations professionnelles du secteur, notamment l'association nationale des établissements d'enseignement supérieur de la création et des arts de la scène (ANESCAS) et le conseil des Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI).

Cette mission avait été précédée d'un travail sur la **formation à la médiation** dans les établissements supérieurs de la musique et de la danse à **Londres** conduit avec Agnès Bretel, Floriane Mercier et Sylvie Pébrier, remis en octobre 2018¹³.

→*Le périmètre musical de l'étude*

L'enquête a porté sur les établissements relevant du **champ public pour l'ensemble des musiques**. Dans ces établissements, les disciplines et répertoires enseignés sont majoritairement classiques. La différenciation des répertoires et des pratiques apparaît dans les diplômes préparés par les établissements en interprétation ou pédagogie, qui indiquent une mention spécifique par exemple en musiques anciennes, traditionnelles ou actuelles amplifiées.

En revanche, pour ce qui touche aux enseignements relatifs à la médiation, qui figurent dans la plupart des cas parmi les enseignements transversaux, les établissements présentent en général une maquette identique pour tous les étudiants, quelle que soit leur spécialité musicale.

→*L'état de la réflexion sur la formation à la médiation au sein de la DGCA*

Les services sectoriels (musique, danse, théâtre, arts plastiques), le service de l'inspection de la création artistique et la sous-direction de la diffusion artistique et des publics ont amorcé une réflexion sur la formation des artistes en janvier 2018. Tout en réaffirmant les spécificités des disciplines et en faisant le constat d'une situation contrastée de l'offre d'intervention en milieu scolaire, des enjeux communs ont été soulignés.

A commencer par **l'évolution des logiques** qui sous-tendent les politiques publiques, à travers un déplacement de la focalisation sur la **démocratisation** culturelle et sa logique verticale d'accès aux œuvres vers l'objectif plus complexe de **démocratie** prenant en compte les apports des différentes parties prenantes, que le trépied des droits culturels - accès, participation, contribution - permet de clarifier.

Le deuxième constat commun, c'est que les enjeux des actions de médiation traversent **l'ensemble des métiers** artistiques et conduisent à dépasser les oppositions du passé entre les interprètes, les enseignants et les intervenants. Le métier de musicien touche, de près ou de

¹³ Ce rapport est accessible sur <http://capadoce.ext.culture.fr/> "recherche" / "Sites" : DGCA/Création artistique, puis "Types de document" / rapports administratifs / mots clés : Londres.

loin, simultanément ou successivement au fil d'une carrière, à ces trois branches : création/interprétation, enseignement et médiation.

Enfin, du point de vue des **étapes de vie**, celles de l'enfance et de l'adolescence, celles aussi des âges plus avancés de la vie, et dans la perspective plus large des trajectoires des personnes, la **transversalité** est un troisième enjeu commun aux disciplines.

La note en vue de la réunion du 12 février 2018 a constitué une première étape dans la mise au clair de ces points communs et spécifiques. Un premier échange a eu lieu avec les directeurs des établissements supérieurs opérateurs le 19 mars 2018, dans la continuité des six objectifs de politique culturelle inscrits dans la note du premier ministre du 9 août 2017 complétés de la note de ministre du 22 décembre 2017.

Les initiatives proposées par les Etablissements publics au financement 2018 ont repris des actions existantes. Analyser ces propositions met au jour un certain **flottement** entre les actions qu'ils mènent en partenariat avec le monde scolaire ou le champ social en impliquant des élèves qui n'ont pas toujours reçu de formation spécifique, et l'existence ou le développement de contenus de formation proprement dits.

Chapitre I – Le paysage de la médiation culturelle de la musique : activités, métiers, compétences

Les projets et actions favorisant ce passage sont portés par des personnes ayant un rapport à la musique à des degrés divers, qu'il s'agisse de l'artiste qui consacre l'essentiel de son activité professionnelle à la création ou l'interprétation, de l'artiste qui consacre l'essentiel de son activité professionnelle à l'enseignement de son art, de l'artiste qui consacre l'essentiel de son activité professionnelle à l'intervention ou encore des médiateurs employés par les lieux ou les équipes et qui ont souvent une pratique de la musique qualifiée d'amateur, qu'elle qu'en soit le niveau technique et artistique. Si l'activité de ces derniers réside principalement dans la gestion de projet avec le volet important d'animation et de coordination, ils se trouvent parfois également, lorsqu'ils ont une pratique suffisante de la musique, en situation de d'intervention ou de co-intervention.

A/La médiation au cœur de la mutation du métier de musicien

Le métier de musicien connaît une **mutation rapide**, caractérisée notamment par une demande pressante d'assurer à côté des fonctions traditionnelles de la scène ou de la salle de classe, des interventions musicales dans des contextes de médiation. Cela conduit les établissements supérieurs à intégrer des enseignements adaptés à la très grande diversité des situations partenariales dans lesquelles les musiciens peuvent se trouver impliqués, soit au titre des missions de leur orchestre, soit en tant que membre d'une équipe artistique professionnelle indépendante, soit enfin en tant qu'enseignant dans un conservatoire.

Le développement de la « demande » de médiation adressée aux musiciens appelle non seulement l'acquisition de compétences pour « **faire** », mais aussi pour « **négocier** » les formes de ces actions. Autrement dit, transmettre aux futurs professionnels de la musique des outils, des pratiques et des réflexions dans le champ de la médiation apparaît comme indispensable pour que les actions conduites soient fécondes du double point de vue de l'artiste et de l'établissement partenaire qui engage dans ces actions les personnes dont il a la charge et les personnels de l'établissement qui les encadrent.

1- Qui s'inscrit progressivement dans le travail paritaire

La réflexion menée récemment par les instances professionnelles va dans ce sens et permet **d'identifier les compétences requises**, que ce soit au sein de la Commission paritaire nationale emploi-formation du spectacle vivant (CPNEF-SV), dans le groupe de travail sur le référentiel du Diplôme d'Etat de Professeur de musique, dans le groupe de travail sur le référentiel métier des musiciens intervenants ou dans le travail sur les cahiers des missions et des charges des établissements labellisés, qui s'est inscrit, lui aussi, dans une logique paritaire.

→ *Le référentiel de compétences du métier d'artiste-interprète de 2018*

La CPNEF-SV a publié un référentiel de compétences du métier d'artiste interprète de spectacle vivant. Aux côtés des compétences principales d'expression artistique, de gestion de carrière et de prévention des risques et santé au travail, ce référentiel publié par la CPNEF-SV énonce également des compétences **d'intervention artistique et d'action culturelle**. Les compétences attendues pour les interventions artistiques et l'action culturelle sont au nombre de trois : la capacité à développer la créativité des publics visés (point de vue des personnes engagées dans le projet), la capacité à relier son expression artistique à un projet éducatif/ culturel/ social (point de vue de l'artiste), la capacité à inscrire son action en complémentarité du travail des autres intervenants (point de vue global de l'action qui est conduite dans un environnement complexe avec plusieurs personnes partie-prenantes). Ce référentiel présente aussi les savoirs et savoir-faire requis sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir¹⁴. Sur cette base, le CPNEF-SV est en train d'élaborer un programme de formation professionnelle continue¹⁵.

¹⁴ Les savoirs requis, au-delà des répertoires musicaux, concernent les normes de représentation, l'actualité artistique, les politiques et modalités de démocratisation de la culture, la sociologie des publics, le statut social de l'artiste, le droit de la propriété artistique et culturelle, le cadre de la pratique amateur...

Les savoir-faire concernent non seulement les aspects techniques ou technologiques de la discipline, mais aussi les techniques de gestion des groupes, l'identification des types d'intervention, l'analyse et la réponse à un cahier des charges, l'identification des caractéristiques d'un territoire. A noter que le territoire est la dernière mention de cette fiche.

¹⁵ Réunion avec Carole Zavascki le 20 juin 2018. La formation professionnelle continue permet d'acquérir de nouvelles compétences durant sa vie active pour le retour ou le maintien dans l'emploi et pour sécuriser ou optimiser les parcours professionnels. Elle s'adresse aux demandeurs d'emploi comme aux salariés, aux jeunes comme aux adultes à travers divers dispositifs.

La formation professionnelle continue constitue une obligation inscrite dans l'article L6311-1 du Code du Travail. Sa mise en œuvre est liée au statut de la personne. Elle nécessite le financement de la formation elle-même et la rémunération ou l'indemnisation de la personne durant cette formation.

Les demandeurs d'emploi disposent des formations financées par la Région, l'Etat, Pôle emploi, les Conseils généraux et les municipalités. Ils peuvent être formés dans le cadre d'un contrat de travail particulier incluant une formation. Les jeunes de 16 à 26 ans révolus bénéficient de formations financées par la Région ou dans le cadre du **contrat de professionnalisation**. L'indemnisation des demandeurs d'emploi relève de l'Assurance chômage en fonction de leur situation individuelle ou sous certaines conditions d'une rémunération versée par la Région ou l'Etat.

Les salariés se forment dans le cadre du plan de formation de leur entreprise ; ils disposent également du **compte personnel de formation** (CPF), du **congé individuel à la formation** (Cif), du **congé de bilan de compétence** (CBC) et du **congé validation des acquis de l'expérience** (CVAE). Le financement de la formation et la

Concernant les chefs d'ensembles vocaux ou instrumentaux, il est à noter que le référentiel métier réalisé par le ministère de la culture en 2008 et actualisé par la CPNEF-SV en 2015 ne fait aucune mention du travail de médiation ni de formation à la médiation où la transmission d'une compétence de direction est pourtant centrale.

→ *Le référentiel métiers d'artiste-enseignant de 2016*¹⁶

Le référentiel du **diplôme d'Etat** de professeur de musique, développé dans les annexes de l'arrêté de 2016 modifiant celui de 2011¹⁷, s'articule autour de deux axes : « enseigner », qui se décline en deux volets : pratiquer et mettre en œuvre un projet pédagogique, et « être acteur du projet de l'établissement », qui se décline en deux volets également, le projet pédagogique et artistique d'un côté, le projet territorial de l'autre. Ce **volet territorial** inclut de développer des **relations avec des publics diversifiés**, c'est-à-dire de s'inscrire dans les partenariats du lieu d'enseignement (Education nationale, monde associatif, institutions culturelles, sociales...) et participer à la mise en œuvre de rencontres avec différents publics.

Quelle évolution peut être relevée ? La structure du référentiel est passée de cinq à deux points : enseigner (qui regroupe les 4 précédents) et participer au projet de l'établissement. On sent que le mouvement d'ouverture sur la vie de la cité affirmé dans la loi de 2004 prend peu à peu une forme plus nette. En ce qui concerne la médiation, en dépit de la position conservatrice des syndicats les plus influents, le mouvement de rapprochement entre les pratiques professionnelles et les textes se poursuit.

Le diplôme d'Etat peut être délivré par la validation des acquis de l'expérience, la VAE. Sauf exception reposant sur un texte législatif ou réglementaire, toutes les certifications publiées au Répertoire national sont en effet accessibles par la VAE¹⁸. Ce qui reste opaque, c'est la façon

rémunération sont alors traités par l'organisme collecteur (Opca, Opacif) dont relève l'entreprise.

Etat, conseils régionaux, partenaires sociaux, entreprises sont les acteurs majeurs de la formation professionnelle. Les lois et décrets qui l'encadrent s'appuient sur des **accords nationaux interprofessionnels (Ani)** négociés et signés par les partenaires sociaux

¹⁶ Le référentiel des professeurs territoriaux d'enseignement artistique titulaires du Certificat d'aptitude est construit sur le même modèle et les rubriques concernant la médiation sont identiques.

¹⁷ Décret n°2011-475 du 28 avril 2011 relatif au diplôme d'Etat de professeur de musique ; Arrêté du 5 mai 2011 relatif au diplôme d'Etat de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer le diplôme ; Décret modificatif n° 2016-932 du 6 juillet 2016 relatif au diplôme d'Etat de professeur de musique ; Arrêtés modificatifs du 29 juillet 2016 et du 6 janvier 2017 relatifs au diplôme d'Etat de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer le diplôme.

¹⁸ Obtention par la validation des acquis de l'expérience, cf article 16, modifié par arrêté du 22 janvier 2018 - art. 3 : « Le diplôme d'Etat de professeur de musique peut être délivré par la validation des acquis de l'expérience aux candidats qui justifient de compétences acquises dans l'exercice d'activités salariées, non salariées, bénévoles ou de volontariat de façon continue ou non, en rapport direct avec les activités et compétences définies

dont la préparation des dossiers dans les centres habilités et les jurys évaluant ces dossiers prennent en compte la partie des compétences en médiation et le cas échéant, proposent des formations complémentaires dans ce champ.

Notons que, en amont du référentiel, l'arrêté donne une définition du métier d'enseignant de la musique centrée sur deux axes : l'**enseignement** en vue d'une pratique autonome des élèves et l'**accompagnement des pratiques en amateurs** en lien avec la vie locale. C'est dans les activités périphériques, à côté de l'interprétation, de la composition, de la direction d'ensembles, que sont mentionnées les activités d'« **intervenant** lors de **stages** ou d'**ateliers**, concepteur ou d'opérateur **d'actions de sensibilisation** à la musique... ». Par la présence du préfixe « inter » qui comme pour l'interprète renvoie à un espace « entre », le terme d'intervention est très proche sémantiquement de celui de médiation.

→ *Le référentiel du métier de musicien-intervenant de 2019*

Ce référentiel, élaboré par un comité réunissant des musiciens intervenants, des syndicats, des employeurs, des formateurs ainsi que les ministères de tutelle, a clarifié le positionnement du métier de musicien, mettant l'intervention au cœur de sa pratique professionnelle¹⁹.

Le référentiel du métier de musicien-intervenant énonce **trois missions** : l'éducation artistique et culturelle (EAC), la médiation et le développement du territoire ainsi que la création. Ce découpage reflète les usages terminologiques actuels, avec l'EAC associée au champ éducatif et scolaire, la médiation associée au territoire et la création dans son champ propre, qui est celui de l'artistique. Notons que dans le référentiel de l'enseignement artistique spécialisé, l'intervention est une activité périphérique définie depuis ses formes (stage, atelier...) ou la visée pour les destinataires (sensibilisation). Pour le musicien-intervenant elle se trouve bien entendue placée au centre. Le découpage en trois pôles du référentiel est dessiné à partir des différents contextes d'intervention (scolaire ou territorial). La prise en compte des contextes d'intervention est en effet fondamentale et met l'accent sur l'enjeu de l'intervention, cet « entre » qui est la rencontre d'univers séparés : celui des pratiques artistiques avec le monde éducatif, le monde social ... Cette présentation cantonne la médiation au monde social, en tant qu'outil de résolution de conflits, alors qu'une définition élargie considère plutôt la médiation en tant qu'espace culturel potentiel.

Le référentiel du métier de musicien-intervenant articule en effet les activités et les compétences en regard des différents **contextes d'exercice du métier** : à l'école maternelle et

par le référentiel, d'une durée cumulée d'au moins une année d'enseignement dans la discipline, le domaine et l'option concernés, correspondant à un enseignement d'une durée de vingt heures par semaine sur trente semaines. La procédure de validation des acquis de l'expérience et les modalités d'évaluation sont prévues à l'annexe III, conformément aux articles R. 335-5 à R. 335-32 du code de l'éducation. »

¹⁹ Cf <https://www.cfmi.u-psud.fr/wp-content/uploads/2019/02/Referentiel-metier-Musicien-Intervenant-201-web.pdf>

élémentaire, dans les établissements d'enseignement artistique, dans le secteur de la petite enfance ou des autres milieux spécialisés et dans les lieux culturels. La formation délivrant le diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) dispensée dans le réseau des neuf Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI)²⁰ prépare à ces différents contextes d'intervention. En convergence avec les évolutions relevées par le rapport interministériel de 2016²¹, le référentiel mentionne également le développement de fonctions de **coordination** et de **développement culturel du territoire**, à côté des activités directes d'intervention. La capacité à concevoir et conduire des projets en lien avec des partenaires développée dans ces métiers depuis la création des CFMI en 1983 en fait une **ressource experte** dans le cadre du développement de la formation à la médiation des artistes interprètes et pédagogues.

→ *Les cahiers des missions et des charges des établissements labellisés de 2017*

Dans les arrêtés de chacun des labels des centres nationaux de création musicale, des orchestres et des opéras, les objectifs de diversité, parité, droits culturels, participation à la vie culturelle, équité territoriale sont mentionnés à la suite de ceux de création, diffusion, de valorisation des répertoires et de participation aux réseaux²².

Dans les cahiers des charges joints en annexe de ces arrêtés, après l'engagement artistique (création, production, diffusion) et l'engagement professionnel (enseignement supérieur, insertion pro, accompagnement de jeunes artistes en début de carrière), figure **l'engagement « culturel »** des établissements, parfois complété des deux qualificatifs : « **territorial** » et « **citoyen** ». Celui-ci concerne les personnes éloignées de l'offre et des références artistiques proposées... les pratiques amateurs par la contribution à des projets de pratique collective en lien avec les conservatoires et parfois le numérique, le lien avec les réseaux locaux et pôles ressources.

La trilogie « culture, territoire et citoyenneté » affirme l'ambition politique de ces établissements. Si la visée de la médiation était pour les enseignants centrée sur l'art lui-même (sensibilisation, c'est-à-dire favoriser la naissance d'un goût pour la musique) et pour les musiciens-intervenants sur la présence de l'art dans les mondes scolaires et sociaux sur les territoires, s'ajoute ici la notion de citoyenneté, qui fait lien entre la culture et la participation à une communauté politique. Si les pratiques artistiques peuvent favoriser ces liens culturels, territoriaux et politiques, elles peuvent aussi provoquer des rejets, qui témoignent de l'importance d'espaces de médiation non seulement entre répertoires « savants » et répertoires populaires, mais aussi plus largement entre les différentes expressions culturelles, au service de cet équilibre toujours en mouvement entre « un » et « divers » qui est le travail même de la culture.

²⁰ Il s'agit des CFMI d'Aix-Marseille, Ile de France, Lille, Lyon, Poitiers, Rennes, Sélestat, Toulouse et Tours.

²¹ Cf https://eduscol.education.fr/fileadmin/user_upload/arts/musique/pdf/2016-10-28_CFMI_Rapport_IGEN_IGAC.pdf

²² Cf arrêtés du 5 mai publiés le 11 mai 2017.

2- Qui se décrypte dans la réalité de l'emploi

La mutation des métiers se traduit pour une part dans la réalité de l'emploi des musiciens professionnels, tant du point de vue des structures dans lesquelles ils travaillent que du degré de sécurité de leur emploi.

→ *Les différentes activités des musiciens*

Les chiffres disponibles sur la population des musiciens en France sont anciens. Le tableau ci-joint récapitule les données disponibles.

Il convient ainsi de noter que le secteur musical classique représente plus de 23 000 emplois. Toutefois, à l'exception de l'étude de 2002, il n'a pas été possible d'identifier précisément les parcours des artistes dont certains conjuguent une activité de musicien d'orchestre dans plusieurs ensembles (symphonique, harmonie, permanent et intermittent) et de pédagogue.

Toutes esthétiques confondues en 2004²³, 25 000 artistes interprètes étaient recensés.

²³ Philippe Coulangéon, *Les musiciens interprètes en France*, 2004, La documentation française. Initialement publiée dans Bulletin du Département des études et de la prospective, ministère de la Culture et de la Communication, n°140, juin 2003. L'étude, réalisée à la demande du Département des études et de la prospective par le Centre de sociologie du travail et des arts (CESTA, EHESS-CNRS) a porté sur les musiciens intermittents et sur les musiciens interprètes (instrumentistes, chanteurs, chefs d'orchestre) à l'exclusion des musiciens uniquement compositeurs.

ENCADRE 1– évolution des métiers de la musique

Les orchestres symphoniques : en France, une trentaine d'orchestres, **2500 musiciens²⁴.*

*Un **marché de l'emploi qui se dégrade** en Europe et en Amérique du Nord : entre 1992 et 2015 en Allemagne, disparition ou fusion de 37 orchestres (de 168 à 131), suppression de 2500 postes de musiciens, baisse de 20% des financements publics; Cleveland baisse de 15% des rémunérations des musiciens de l'orchestre; en France, modèle économique fragile des orchestres: crises récurrentes Bretagne 2010, Montpellier et Cannes 2015, Picardie 2019, Radio-France... concurrence accrue à l'entrée dans les orchestres, qui sont ouverts aux ressortissants de l'Union européenne.*

Les orchestres d'harmonie et les fanfares : en France : environ **2500 musiciens (Police, Gendarmerie, Armée). Leurs missions fonctionnelles les exposent moins que les orchestres symphoniques soumis à la concurrence et à leurs résultats en termes de démocratisation culturelle²⁵.*

Les ensembles indépendants de musique savante : en France, 342 équipes aidées en 2017 (estimation de **2600 à 2800 musiciens intermittents ; les chiffres des musiciens d'harmonie et des ensembles indépendants ont également été publiés dans *Le guide du musicien de la Cité de la musique* de 2000).*

Net développement depuis 2006 (279 équipes aidées) = + 22% ; développement du montant du soutien de l'Etat : en 2017 près de 17M€ (+34% / 2006).

Diversité des esthétiques : musique contemporaine : env. 35%, jazz 32%, musique ancienne 20%, classique et romantique 13% (formations de chambre ou sur instruments d'époque.)

L'émergence depuis les années 2000 d'ensembles qui ont un format et un répertoire comparables à ceux des orchestres permanents sur les périodes classiques et romantiques, crée des situations qui viennent encore déstabiliser certains orchestres de région et atteste de l'érosion du modèle professionnel de l'orchestre symphonique permanent.

** Les interprètes des musiques actuelles*

L'étude Cesta réalisée en 2002, recense 71% d'artistes des musiques actuelles sur une population estimée à 25 000 soit 17 750 musiciens.

²⁴ Cf *Guide des métiers de la musique*, Cité de la musique, 2000, page 50. D'un autre côté, le cahier des missions et des charges des orchestres rédigé en 2010 par la DGCA, mentionne 2 000 instrumentistes permanents.

²⁵ Un Conservatoire militaire de musique de l'armée de terre (Cmmat) a été créé en 1978. Il forme des musiciens pour les 25 orchestres de l'armée de terre, mais aussi les chefs de musique pour les autres armées. Il a été transformé en commandement des musiques de l'armée de Terre (CMAT) en 2016.

**L'enseignement musical dans les 137 écoles (CRR et CRD) : 8500 enseignants musique (étude DEPS 2008-2009); toutes écoles de musique confondues 14 600 musiciens enseignants (étude Catherine Lephy-Merlin 2002²⁶) dont 4000 ont aussi une activité d'artiste de scène.*

**L'intervention musicale à l'école, dans le monde de la petite enfance ou médico-social, auprès des lieux culturels ... : 5000 musiciens intervenants (soit attachés à des conservatoires sur statut d'ATEA, soit salariés d'associations notamment les Centres musicaux ruraux, les CMR).*

Ces chiffres n'ont **pas fait l'objet d'une actualisation régulière**, ni a fortiori d'une comparaison avec les grandes tendances à l'échelle européenne. Pourtant, il est nécessaire, au vu des évolutions du métier d'artiste, de pouvoir disposer de données consolidées sur l'état du marché du travail et des débouchés mais également des pratiques en termes de médiation dans chacun de ces métiers. En particulier, il convient de noter que le champ de l'intervention artistique représente 22% des emplois du secteur classique, celui de l'enseignement plus de 60%.

Il serait intéressant d'en disposer et de les inclure dans la réflexion sur la politique de formation des établissements supérieurs de la musique du ministère de la Culture, en lien avec le ministère de la Défense pour ce qui concerne les musiciens des orchestres militaires.

Or, les musiciens militaires ne sont pas soumis aux mêmes impératifs, en particulier en termes de médiation, leur fonction étant essentiellement tournée vers les honneurs aux personnalités et cérémonies officielles. Ils ne disposent par ailleurs pas de services d'action culturelle dédiés. Pour autant, ces orchestres, par leur positionnement ont développé un lien singulier au public : fonction de représentation et sentiment d'admiration liée au statut, à l'uniforme..., participation à la vie musicale locale lors de concerts d'ensembles amateurs.

Le **déclin du modèle de l'orchestre permanent**, la diversification des métiers à la fois au sein de formes artistiques de plus en plus hybrides et entre les fonctions d'interprétation, d'enseignement et de médiation conduit à orienter les formations en vue de carrières « portfolio ».

Qu'en est-il actuellement de la **part des activités de médiation** au sein de l'activité des musiciens ? Selon Philippe Coulangéon, les activités d'animation culturelle (y compris du domaine du loisir et du divertissement) et d'animation commerciale auprès d'employeurs occasionnels représentent en 2000 un peu moins de 15 % du volume d'activité des musiciens

²⁶ Catherine Lephy-Merlin, *Les débouchés professionnels de l'enseignement supérieur de la musique*, Observatoire du Spectacle vivant, mai 2002, p.8.

en moyenne²⁷. Le développement de ces activités s'amplifie avec l'accent mis par les politiques publiques sur la démocratisation, comme l'exprime la FNEIJMA dès 2008 : « Il s'est développé une économie du « service culturel » à travers notamment les galas d'entreprises ou les fêtes familiales, mais aussi l'ensemble des activités d'animation ciblées sur des publics spécifiques (jeunes en difficulté, prisonniers, handicapés...) »²⁸.

→*Les cadres d'emploi*

La sécurité de l'emploi varie. Elle est forte pour ceux parmi les enseignants titulaires (Professeurs ou assistants), qui ont le statut de fonctionnaires²⁹. Elle reste relativement élevée pour les salariés des orchestres dits permanents. Elle est faible pour la plus grande partie des musiciens des ensembles spécialisés : certains accèdent à l'intermittence (membres des ensembles professionnels indépendants), d'autres pas. Elle est faible également pour les musiciens intervenants qui ont souvent une pluri-activité, parfois à temps partiel, salariée ou en auto-entrepreneurs³⁰.

Si bien qu'une « carrière » de musicien professionnel sera de plus en plus confrontée à la médiation, soit parce que les orchestres l'intègrent de plus en plus dans leurs missions, soit parce que, en situation d'indépendance, la carrière pourra comme dans d'autres métiers, être soumise à **une trajectoire non linéaire** où la part de l'interprétation, de l'enseignement et de la médiation pourra varier au fil des années pour maintenir un niveau d'activité suffisant. **L'horizon n'est plus celui d'une carrière stable et homogène, mais plutôt de diversité des situations et de temps.** C'est ce que l'on appelle parfois « développement professionnel ».

Pour être prêts à ces changements, ce sont non seulement des compétences à acquérir en formation initiale, mais aussi en formation continue. **Longtemps cloisonnées, les trois branches du métier de musicien sont de plus en plus poreuses** entre la création/interprétation et l'enseignement et les situations de médiation et les témoignages des musiciens documentent de mieux en mieux le bénéfice des pratiques et des formations à la médiation non seulement du point de vue humain et citoyen, mais aussi pour l'interprétation et la pédagogie.

²⁷ Ibid.

²⁸ Artiste musicien des musiques actuelles, référentiel métiers, 2008. La FNEIJMA est une fédération nationale des écoles d'influence jazz et musiques actuelles ; conventionnée avec l'État et le CNV, la FNEIJMA fédère plus d'une trentaine d'écoles et lieux de formation installés sur le territoire national et outremer.

²⁹ Et bien sûr aussi pour les musiciens qui sont fonctionnaires des armées.

³⁰ Le rapport sur le CFMI établi conjointement par les ministères de la Culture, de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur en 2016 signale le **très fort taux d'insertion** des étudiants formés dans les centres mais déplore que les emplois restent trop souvent précaires.

Être à l'écoute des évolutions de la pratique professionnelle conduit aussi à s'interroger sur le nécessaire dialogue avec la pratique en amateur, comme à redéfinir les modes de transmission, qui doivent intégrer une **forte polyvalence** avec l'ouverture à des courants stylistiques divers, la pratique de l'improvisation, les pédagogies innovantes concernant les enseignements collectifs, à penser l'usage des nouvelles technologies, quasi-absentes des stratégies de transmission.

→ *Les variations dans le développement des métiers de la médiation*

Le développement de la médiation ne s'est pas opéré au même moment, selon les secteurs et selon les territoires : « si le secteur des **musées** s'est depuis longtemps doté d'équipes structurées en charge des questions de médiation, le secteur du **spectacle vivant** ou celui des archives y sont venus plus récemment, bien que les questions d'accueil du public ou de transmission s'y posent depuis longtemps. Au-delà d'éventuelles variations sectorielles, le développement des activités de médiation s'est souvent opéré à la faveur d'opportunités au plan local (politiques d'aide à l'emploi public, subventions, soutien des collectivités territoriales...)»³¹.

3-Mais qui continue de faire débat

Plusieurs motifs d'inquiétude ont été exprimés à propos du statut des intervenants, de leurs qualifications en matière de médiation, du cadre et de la méthode d'évaluation et surtout du portage institutionnel, en particulier dans le contexte de l'objectif 100% EAC.

→ *Face au 100% EAC*

La première crainte concerne le projet de généralisation de l'éducation artistique et culturelle. **Les artistes interprètes et pédagogues ne peuvent pas à eux seuls répondre à l'accroissement de cette demande**, sauf à voir leur mission principale absorbée dans cette activité qui n'est pas au cœur de leur métier. La nécessité d'aménager des garde-fous est revendiquée par le SNAM-CGT. C'est la raison pour laquelle le syndicat appelle à l'ouverture d'une négociation avec les employeurs de la branche des entreprises artistiques et culturelle sur les garanties collectives applicables à ce type d'activité.

Rappelons le cadre réglementaire actuel.

L'activité d'**artiste-interprète** est définie dans l'article L 212-1 du code de la propriété intellectuelle : « A l'exclusion de l'artiste de complément, considéré comme tel par les usages professionnels, l'artiste-interprète ou exécutant est la personne qui représente, chante, récite,

³¹ Cf Nicolas Aubouin, Frédéric Kletz et Olivier Lenay, *Médiation culturelle, l'enjeu de la gestion des ressources humaines*, DEPS, 2010

déclame, joue ou exécute de toute autre manière une œuvre littéraire ou artistique, un numéro de variétés, de cirque ou de marionnettes³² ».

Une **activité complémentaire** est prise en compte dans le régime de l'intermittence. Le code du travail précise quel volume et quel type d'activité dans l'article D 5424-51. Pour l'attribution de l'allocation de professionnalisation et de solidarité, sont pris en compte dans la recherche de l'activité antérieure, « dans la limite de 120 heures, les heures d'**enseignement** dispensées dans des établissements d'enseignement ou de formation dans lesquels les intéressés interviennent au titre de leur profession pour **transmettre leurs compétences**³³ ». La liste des établissements est très large, de l'Education nationale, l'Université, les établissements de formation professionnelle publics ou privés bénéficiant de financements publics, les conservatoires, les structures de droit privé ou public relevant du champ des annexes VIII et X...

Quelques commentaires

Les deux références professionnelles qui sous-tendent ces textes sont celles de la **pratique de la scène** et de la transmission de compétences qui est celle de l'**enseignement**³⁴.

Il manque la **troisième référence**, qui est celle de la médiation. La médiation d'un côté en tant que métier exercé par les musiciens-**intervenants** (formés dans les CFMI qui délivrent le DUMI) et la médiation en tant qu'activité complémentaire exercée par les artistes-interprètes et les professeurs d'enseignement artistique des conservatoires chargés d'accompagner des apprentissages instrumentaux et vocaux.

La perspective du 100% EAC ne pourra devenir réalité que par la reconnaissance et le développement des musiciens-intervenants. C'est la condition d'un nouvel équilibre professionnel à trouver entre artistes-interprètes, pédagogues des conservatoires et musiciens-intervenants. La dynamique ne sera bonne que si chacun de ces trois pôles est reconnu dans sa spécificité. **Former les artistes et les pédagogues à la médiation n'a pas pour objectif d'en faire des intervenants à temps plein, mais de les rendre capables de coopérer dans des situations d'EAC et plus largement dans toutes les situations de médiation.**

L'équilibre dépend donc de la capacité à **penser ensemble le métier d'intervenant et les activités de médiation effectuées par les interprètes et les pédagogues** dans une limite raisonnable de leur mission principale.

³² Un artiste de complément se distingue d'un artiste interprète en ce que sa prestation est complémentaire ou accessoire, que sa personnalité ne transparait pas dans sa prestation et que son interprétation n'est pas originale. A l'inverse, l'artiste interprète est celui qui apporte une contribution originale et personnelle à une œuvre. La charge de la preuve de la qualité d'artiste interprète et du caractère personnel de sa prestation appartient à celui qui revendique ce statut.

³³ La liste de ces établissements est fixée par arrêté du ministre chargé de l'emploi. Ces heures d'enseignement réduisent à due proportion le nombre d'heures de formation assimilables conformément aux annexes précitées.

³⁴ Cette dimension d'enseignement n'est pas celle portée par les structures culturelles de création et de diffusion qui ont une démarche beaucoup plus large de l'action culturelle. D'où l'intérêt de regrouper les dimensions éducatives de l'EAC et les dimensions culturelles de l'action culturelle dans un volet global qui est celui de la médiation à côté de l'interprétation et de l'enseignement.

De la même façon il convient de reconnaître au collège et au lycée le rôle des enseignants de l'Education nationale qui est **essentiel pour la réussite des résidences d'artistes comme pour l'animation des pratiques collectives instrumentales ou vocales**. Il conviendrait de regarder si la formation des agrégés et certifiés est adaptée dans la perspective de ces pratiques et de l'interaction avec les artistes.

→ *La revendication du volontariat*

Les deux textes réglementaires cités ci-dessus font apparaître on l'a dit deux volets d'activité de l'artiste interprète : un volet principal et un deuxième volet. Ce deuxième volet est qualifié de « **complémentaire** » par le CPNEF-SV. Il recouvre l'intervention artistique et l'action culturelle, autour de l'objectif du développement de la créativité des personnes.

Le SNAM-CGT préfère employer le terme d'activité « **connexe** », qui recouvre la présentation d'un spectacle en cours de production ou de diffusion par les artistes qui sont engagés pour ce spectacle. Le périmètre de ces activités est ici **réduit et exclut les ateliers** ou toute intervention sans lien avec le spectacle pour laquelle l'artiste interprète est engagé, car ceux-ci relèveraient de contrats de droit commun (CDI ou CDD pour surcroît temporaire d'activité le cas échéant).

La façon d'interpréter le statut de cette activité seconde conditionne la question du **volontariat**. Une lecture minimaliste mettra en avant qu'il est normal qu'aucune contrainte ne pèse sur ceux qui ne souhaiteraient pas effectuer des actions de médiation. Cela reste alors une affaire privée. Mais une lecture élargie est possible dès lors qu'on prend en considération le fait que les relations entre l'artiste et la musique d'une part, entre l'artiste et les personnes d'autre part se déploient **non seulement à travers des œuvres pré-existantes mais aussi en dehors d'elles**, comme c'est le cas **dans l'improvisation ou la performance** et par extension comme c'est le cas dans une activité de **médiation** qui ne se trouve plus seulement considérée comme activité connexe ou complémentaire liée à un « devoir social », mais comme **ressource** pour la création ou l'interprétation, dans une dynamique de « devenir-œuvre ». Dans ce cas, la revendication du volontariat ne peut plus s'appuyer sur la définition restrictive du métier.

Accepter ou refuser de conduire des actions de médiation fait alors partie du **contrat** passé avec la structure dans laquelle le musicien exerce son activité, a fortiori lorsqu'il s'agit d'un orchestre ou un chœur permanent. Porté par des artistes lyriques de la région, l'exemple du chœur des Hauts de France où la médiation fait partie de projet *ab initio* atteste de la mutation en cours. On pourrait alors recommander d'introduire un **entretien** dans les **recrutements des musiciens**, non seulement pour vérifier les qualifications requises et la motivation pour mener des actions de médiation mais plus fondamentalement l'adhésion au projet culturel de l'orchestre, de l'opéra, de l'ensemble. Cette mission serait alors intégrée dans la fiche de poste des musiciens.

Mais la médiation ne pourra être reconnue comme une activité en propre de l'artiste-interprète que si des **garanties** ont été négociées en parallèle concernant les limites du volume d'activité dédié à la médiation. Pour avancer dans la clarification de la place de la médiation, ces deux approches doivent être **indissociables**. Faute de quoi le verrou du volontariat ne pourra pas être levé.

→ *Un portage morcelé*

L'absence de réflexion d'ensemble sur le portage de l'EAC questionne également. Les situations où les mairies pilotent en direct via le Directeur général de la Culture ou externalisent vers des dispositifs ad hoc de type Orchestre à l'école ou encore vers les services de médiation des Entreprises de spectacle n'est pas toujours satisfaisant. Lorsque le contexte le permet, le **pilotage par le conservatoire offre une approche plus articulée** mais n'a pas été suffisamment pensé jusqu'à présent dans une fonction de coordination territoriale avec les dispositifs et les établissements culturels.

Ce devrait être un point **phare de la réforme de classement** des conservatoires.

Ce portage morcelé produit des effets sur le **statut social** des artistes associés à l'EAC. Au-delà du désaccord de principe entre syndicats d'employés, pour qui la médiation ne fait pas partie de l'activité de l'artiste-interprète, et les syndicats d'employeurs, pour qui elle fait partie des missions des ensembles et a fortiori des orchestres tant pour l'intermittence que la permanence, les points de blocage portent en effet sur le **cadre d'emploi** ou la qualification des heures des artistes en situation de médiation.

Dans le contexte juridique actuel, il convient de recourir aux contrats relevant du **régime général des salariés** dès lors qu'une activité de médiation correspond à un accroissement d'activité et qu'elle n'est pas liée à une production artistique (au-delà des heures pouvant entrer dans le calcul de l'intermittence). D'après l'enquête réalisée par le Profedim avec les Forces musicales et le SMA sur l'année 2018-2019, 68% des répondants ont eu recours au CDDU, 20% au CDD et 2% au CDI.

Ces pratiques présentent plusieurs **inconvénients**. Le premier inconvénient, c'est que la succession de CDD, dans l'hypothèse d'un recours contentieux, peut aboutir à une **requalification en CDI**. Le second, c'est qu'il est **impossible de mensualiser en temps partiel** l'activité de médiation selon les termes de la convention collective nationale des entreprises artistiques et culturelles 1285 CCNEAC.

Pour trouver une issue, il convient à nouveau d'introduire le métier de musicien intervenant. Si la médiation menée dans le cadre d'un ensemble ou d'un orchestre reste liée à la programmation de la saison et plus largement au projet, elle ne peut **pas représenter une activité autonome pérenne**. La médiation n'est une activité autonome principale et continue

que dans le cadre du métier de musicien intervenant. Lorsque les musiciens intervenants sont attachés aux conservatoires, ils peuvent intégrer le cadre d'emploi des assistants territoriaux d'enseignement artistique, **ATEA**. Là encore, les intervenants se sont introduits en catimini dans un cadre d'emploi pensé pour l'enseignement artistique spécialisé, qui atteste d'une confusion encore prégnante entre enseignement artistique spécialisé (EAS) et éducation artistique et culturelle (EAC). Pour ceux qui travaillent dans d'autres dispositifs, la situation est plus précaire et il leur faut parfois recourir au cadre de **l'auto-entreprise**.

Cela n'est possible que si la profession reconnaît que la position d'artiste peut recouvrir le champ de l'intervention. Cela suppose une évolution des a priori concernant les musiciens intervenants.

Dans ce contexte juridique complexe, qui appelle une analyse approfondie par des spécialistes de droit du travail, il semble toutefois intéressant de dessiner les principaux cas de figure qui se présentent pour les artistes-interprètes.

1/ Un artiste exerce l'essentiel de son activité en tant qu'interprète

→dans un ensemble ou un orchestre non permanent. On fait l'hypothèse que l'activité de médiation faisait partie de la fiche de poste préalablement à son engagement. Dans ce cas, la négociation paritaire doit porter sur deux points : vérifier si le seuil adopté pour inclure la médiation dans le régime de l'intermittence convient ; et modifier la rédaction du D 5424-51 pour sortir d'une tolérance implicite en reconnaissant la présence de la médiation et pas seulement de l'enseignement.

→dans un orchestre permanent ; négociation sur le fait d'avoir un quota d'heures de médiation intégrées.

2/Un artiste exerce une pluri-activité.

→Première hypothèse, cette pluri-activité se déroule au sein de l'ensemble ou de l'orchestre et le volume de médiation correspond à un accroissement d'activité. Pour éviter les CDD successifs et le risque de requalification en CDI, il conviendrait d'étudier si le CDD d'opération par saison pourrait être une solution appropriée. Dans ce cas, une négociation paritaire doit aboutir à son inscription dans la convention collective.

→Deuxième hypothèse, cette pluri-activité est le fruit d'une part de son activité d'interprète au sein des ensembles et d'autre part d'une activité de médiation qu'il conduit dans un cadre extérieur (soit qu'il ait développé son association, son auto-entreprise, soit qu'il soit prestataire pour d'autres ou encore ATEA dans un conservatoire). Il s'agit d'une situation de cumul.

3/Un artiste, parce qu'il l'a choisi ou parce que les opportunités professionnelles d'être employé comme artiste interprète se sont raréfiées, **décide de se consacrer pour un temps ou de manière définitive à une activité principale de médiation**. Il endosse alors le métier de musicien intervenant pour lequel il doit avoir acquis dans sa formation ou au cours de son

expérience professionnelle des compétences spécifiques. Là il peut être recruté soit comme ATEA, soit sous contrat de salarié du régime général dans une association ou dans le cadre d'une auto-entreprise. Il peut parallèlement faire reconnaître ses compétences par la voie de la VAE au DUMI.

B/ Le vaste monde des partenaires

« Le **travail de médiation**, dans ses différentes configurations professionnelles, fait appel à des gammes de compétences et des **champs d'expertise relativement importants**. À des compétences transversales à l'ensemble des configurations professionnelles s'ajoutent des compétences spécifiques, qui spécialisent les métiers de la médiation. », Nicolas Aubouin³⁵, Frédéric Kletz et Olivier Lenay, Département des études, de la prospective et de la statistique du Ministère de la culture, 2010.

Pour aborder la complexité inhérente à l'activité de médiation et pour pouvoir **qualifier la place des artistes dans les situations de médiation**, il est apparu nécessaire de décrire les contextes institutionnels dans lesquels les actions sont conduites, et donc de commencer par la dimension partenariale de la médiation.

L'étude de la médiation met face au **défi constant** de penser à la fois ce qui **est commun** et ce qui **est différent**. **Sans points communs**, il serait difficile d'envisager une relation professionnelle, **sans différences**, la notion même d'apport serait invalidée. Cet **écart**, qui peut aussi être tension, voire conflit, n'a de chance d'être fécond que si le travail de médiation permet une dynamique de différenciation en même temps que de commun. Si le partage de sa passion ou le désir de création peuvent être à l'origine d'un projet de médiation de la part des artistes, la qualité de l'échange passe aussi par une **inter-connaissance entre des métiers le plus souvent cloisonnés**.

Pour aborder le vaste monde des partenaires potentiels, **deux niveaux** sont nécessaires : le premier est celui des **institutions** éducatives, sociales, médicales, judiciaire.... Autrement dit celui des professionnels en charge de manière continue ou régulière des personnes à qui s'adresse le projet de médiation. Le second cercle est celui des **acteurs de la médiation**. Des professionnels appartenant à différentes filières, titulaires de diplômes et des statuts variés, dont il s'agit de comprendre quelle sera la **singularité de l'apport de l'artiste** en regard des apports des autres professionnels.

³⁵ Ibid.

1-L'amplitude des contextes institutionnels

La médiation culturelle des arts, et celle de la musique ne fait pas exception, se développe dans des contextes institutionnels multiples. Sortant de son environnement culturel habituel, le musicien ou les musiciens en situation de médiation s'impliquent dans de nouveaux cercles professionnels. **Le premier cercle, le plus large, est celui des institutions partenaires.**

Chaque établissement partenaire a ses missions, son histoire, ses métiers, ses valeurs, largement définies par le monde auquel elles appartiennent : champ éducatif, champ social, monde de la santé, monde carcéral... (cf Tableau 2). Dans la situation de médiation, **la participation des professionnels de ces institutions** est non seulement nécessaire en termes d'organisation, mais aussi et surtout pour que la rencontre suscitée par la proposition musicale soit optimisée pour l'ensemble des participants.

A côté du cercle professionnel, le cercle **familial** (parents, enfants...) et le cercle **amical** ont aussi leur importance, car ils font lien avec la vie extérieure à l'institution.

Le musicien se retrouve donc impliqué aux côtés des **enseignants** dans le champ éducatif, des **soignants** dans le champ médical et médico-social, des **éducateurs** dans le champ social ou encore du **personnel pénitentiaire** dans le monde judiciaire ...

Pouvoir se situer en tant que musicien par rapport aux métiers de ces institutions est essentiel dans un projet de médiation, mais également complexe. Cette complexité se retrouve dans la construction de la politique publique dans le cadre inter-ministériel : avec l'Education nationale, la Santé, la Justice, la Ville, la Famille... Notons que la question de l'interculturalité, elle-même transverse à ces secteurs, manque d'une attache claire.

TABLEAU 1 – Les partenaires des actions de médiation

Institutions		Public ciblé	Champ professionnel	Métiers
Ecole	Maternelle Primaire Collège Lycée	Enfants et adolescents	Monde éducatif	Professeur des écoles Professeur par discipline (Capes, Agrégation)
	+temps péri scolaire et extra-scolaire ³⁶ sur le site de l'école		Monde socio-éducatif	Animateur : filière animation d'activités culturelles ou ludiques, intervention socio-culturelle
Lieux d'accueil du petit enfant	Crèche Centres de consultation de la PMI	Bébé et petit enfant	Monde sanitaire et social	Auxiliaire petite enfance, auxiliaire de puériculture, éducatrice de jeunes enfants et infirmière puéricultrice ; assistante maternelle
Centres sociaux et socio-culturels ³⁷	Fédération des Centres sociaux et socioculturels de France créée en 1922 Fédération Leo Lagrange créée 1950 ³⁸ Ligue de l'enseignement, Peuple et culture, FSCF, CMJCF, FFMJC...	Habitants	Monde socio-éducatif	Non professionnels diplômés (BAFA, BASE ³⁹), bénévoles et professionnels de l'animation socioculturelle titulaires du BPJEPS ou BAFD ⁴⁰
Université	Services culturels...	Etudiants	Monde universitaire	Maître de conférence, professeur des universités...
Conservatoires	Enseignement spécialisé	Elèves	Monde culturel	Professeur territorial d'enseignement artistique et assistant territorial d'enseignement artistique
Etablissements	Lieux labellisés ou non, spécialisés en musique ou généralistes du spectacle vivant,	Publics	Monde culturel	Chargés de production, de diffusion, d'action culturelle, de

³⁶ Le temps péri-scolaire : immédiatement avant ou après l'école, c'est à dire : le temps du transport scolaire, la période d'accueil avant la classe, le temps de la restauration à l'école, après la classe, les études surveillées, l'accompagnement scolaire, les activités culturelles ou sportives, le mercredi après-midi ; le temps extra-scolaire : situé en soirée, le mercredi lorsqu'il n'y a pas de classe, en fin de semaine et pendant les vacances, cf Circulaire interministérielle n° 98-144 du 9 juillet 1998.

³⁷ La plupart des centres sociaux sont issus du mouvement de l'éducation populaire (Léo Lagrange...) depuis 1971 soutien de la CNAF (caisse nationale d'allocations familiales) ; souvent organisés en secteurs : enfance, jeunesse, famille ; les valeurs portées par les centres sociaux : dignité, démocratie, solidarité.

³⁸ Parmi leurs partenaires, citons : ANCAV Tourisme et Travail, Accueil paysan, France Bénévolat, La Mutuelle des Etudiants (LMDE).

³⁹ Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA), brevet d'animation socio-éducative (BASE)

⁴⁰ Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BPJEPS LTP, anciennement BEATEP vie sociale et locale) ou parfois du BAFD (brevet d'aptitude aux fonctions de directeur d'accueils collectifs de mineurs à caractère éducatif).

culturels	médiathèques, musées... Equipes artistiques, conventionnées ou non			communication ; le plus souvent la fonction de programmation relève de l'équipe de direction
Santé	Hôpital	Patients	Monde médical	chirurgien, médecin, sage-femme, kinésithérapeute, infirmière, aide-soignant, ambulancier, accompagnant éducatif et social (AES), EJE (Educateur de Jeunes Enfants), secrétaire médicale.
	Centre de Soins de Suite et de Réadaptation (CSSR) : centres de rééducation	Patients	Monde sanitaire et social	
Retraite, Grand âge	EHPAD ⁴¹	Personnes âgées dépendantes	Monde médico-social	Personnel médical (rééducation, soins, psy...) auxiliaire de vie ...
Handicap	IMP, IME ⁴² , Etablissements d'aide par le travail ⁴³	Enfants, adolescents et jeunes adultes	Monde médico-social	Dans un IME, 6 pôles professionnels : éducatif, pédagogique, social, thérapeutique, para-médical et direction
Prison	Maisons d'arrêt, Maisons centrales, Centres de détention, centres de semi-liberté, PJJ... SPIP...	Détenus	Monde judiciaire	Surveillant pénitentiaire, lieutenant pénitentiaire, directeur, personnel d'insertion et de probation, éducateur de la protection judiciaire de la jeunesse, personnel technique d'administration pénitentiaire
Insertion	Foyer de jeunes travailleurs ⁴⁴ , Centres d'hébergement et de réinsertion sociale ⁴⁵	Personnes en difficulté	Monde social et monde du travail	Animateur, chargé d'insertion professionnelle, agents de service, d'entretien, secrétariat...
Réfugiés/Migrants ⁴⁶	CADA ⁴⁷ France terre d'asile (association)	Demandeurs d'asile Mineurs isolés étrangers		Professionnels de l'éducation, du social, de l'animation, de l'administration et de l'encadrement : conseillers en économie sociale et familiale, assistants sociaux, animateurs socio-éducatif, moniteurs-éducateurs

⁴¹ Établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes de plus de 60 ans ; soit établissements publics autonomes ou rattachés à un hôpital, soit établissements privés à but non lucratif (associations, fondations...) ou à but lucratif appartenant à des groupes ou à des personnes morales.

⁴² Instituts médico-éducatifs : établissements qui accueillent les enfants et adolescents atteints de handicap mental présentant une déficience intellectuelle liée à des troubles neuropsychiatriques : troubles moteurs et sensoriels, troubles de la communication. A côté de l'intitulé générique IME, le terme IMP, désigne les établissements prenant en charge les enfants de 3 à 14 ans, tandis que celui de IMPro concerne les jeunes de 14 à 20 ans.

⁴³ Les Etablissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT) sont des établissements médico-sociaux qui ont pour objectif l'insertion sociale et professionnelle des adultes handicapés ; concerne les personnes handicapées dont la capacité de travail est inférieure à un tiers de la capacité d'une personne valide, cf circulaire NDGAS/3B n° 2008-259 du 1er août 2008

⁴⁴ Un foyer de jeunes travailleurs (FJT) ou *habitat jeunes* est un établissement qui loue des chambres à des jeunes âgés de 16 à 25 ans (parfois 30 ans) principalement en situation de précarité.

Chômeurs	Pôle emploi			
SDF	Centres d'hébergement, distribution de repas			
Public individuel, familial...	Parcs Nationaux régionaux Collectivités territoriales (service du spectacle vivant ou des manifestations/événements...)			

⁴⁵ Créés en 1974, les Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale (CHRS) ont pour mission d'assurer l'accueil, le logement, l'accompagnement et l'insertion sociale des personnes ou familles connaissant de graves difficultés en vue de les aider à accéder ou à recouvrer leur autonomie personnelle et sociale. Il s'agit notamment de victimes de violence, de personnes confrontées à l'alcoolisme et aux toxicomanies ou de personnes sortant de prison. Les Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale sont pour la plupart gérés par des associations et organisations humanitaires, membres de la Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale (Croix-Rouge française, Samu social, Armée du salut, Mouvement Emmaüs, Secours Catholique...). Les autres CHRS sont gérés par des collectivités publiques locales (le Centre Communal d'Action Social ou le Département).

⁴⁶ En droit international, le « réfugié » est le statut officiel d'une personne qui a obtenu l'asile d'un Etat tiers. Il est défini par une des conventions de Genève.

⁴⁷ Les Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA) offrent aux demandeurs d'asile un lieu d'accueil pour toute la durée de l'étude de leur dossier de demande de statut de réfugié. Cet accueil prévoit leur hébergement, ainsi qu'un suivi administratif (accompagnement de la procédure de demande d'asile), un suivi social (accès aux soins, scolarisation des enfants, etc.) et une aide financière alimentaire. Les CADA sont en général gérés par des associations ou des entreprises. L'accueil des demandeurs d'asile en France résulte de l'application de la Convention de Genève du 28 juillet 1951. C'est dans ce cadre que l'Etat finance les Centres d'Accueil de Demandeurs d'Asile (CADA) français.

2-Le cercle des acteurs de la médiation culturelle : à la croisée des filières

Les artistes ne sont pas les seuls acteurs de la médiation culturelle. D'autres métiers y concourent également, soit séparément, soit avec la participation d'artistes : médiateurs, animateurs, éducateurs spécialisés, chargés d'action culturelle... Entre ces différents **professionnels de la médiation culturelle**, on doit relever non seulement des écarts en termes de statut, de cadre d'emploi, d'activité mais aussi d'intitulé, qu'il convient de repérer pour saisir les spécificités de chacun.

Pour identifier les points de convergence, susceptibles de caractériser la médiation culturelle, nous nous rapporterons aux **définitions** depuis les divers points de vue : celle des organismes chargés de décrire et classer les métiers, celle de ceux qui la pratiquent et celle de ceux qui y forment, pour les comparer aux appellations en usage chez les professionnels de la culture. S'arrêter sur les différents prismes par lesquels la médiation culturelle se définit est important si l'on en croit la sociologue Nathalie Montoya qui déclare : « la définition d'une activité détermine pour ses agents et pour le monde social la possibilité de sa représentation et de sa légitimité » 2008

→*La définition des métiers dans les nomenclatures ROME et CNFPT*

Les deux répertoires consultés sont le répertoire opérationnel des métiers et des emplois dit ROME utilisé par Pôle-Emploi et le répertoire des métiers établi par le Centre national de la fonction publique territoriale⁴⁸, cf Tableau 3

L'activité de médiation culturelle se trouve à la croisée des filières : la filière animation, la filière enseignement et la filière dite « culturelle » liée aux établissements culturels : cf le tableau 3 sur les fiches métiers : fiches ROME établies par Pôle-Emploi et fiches du CNFPT. Du **point de vue des employeurs**, la fonction de médiation appartient à la filière animation et à la filière socio-culturelle autant qu'à la filière culture :

-c'est une des dimensions de la filière **animation**, les notions d' "intervention » et d'« animation » sont peu différenciées dans leur contenu mais sont rattachées pour l'une - la fiche ROME G1202 - à la filière des loisirs et de l'animation, et pour l'autre – la fiche ROME

⁴⁸Le répertoire CNFPT inclut les correspondances avec le ROME et le Répertoire interministériel des métiers de l'Etat, dit RIME et de la fonction publique hospitalière, dit FPH. Cela permet d'avoir une vision des usages dans l'ensemble du marché du travail et plus précisément dans les fonctions publiques, principalement d'Etat et territoriale. Il existe d'autres référentiels métiers, comme par exemple celui établi par l'Association pour l'emploi des cadres sur les métiers de la culture et des médias, publié en 2015.

K1206 – à la filière sociale. Cette proximité des métiers d’animation et d’intervention se confirme lorsque l’on observe les diplômes qui y donnent accès (cf tableau 3).

-c’est une des dimensions de l’activité de **l’enseignant artistique** : la fiche ROME K2105 distingue les activités techniques, où figure l’enseignement, et les activités spécifiques parmi lesquelles sont mentionnées les interventions artistiques et pédagogiques⁴⁹.

-c’est un volet de l’activité des **établissements culturels** : - la médiation culturelle y désigne le projet de démocratisation de la culture. Toutefois, la fiche CNFPT 222, s’applique seulement au patrimoine et pas à la création.

La médiation peut être vue comme un **point d’articulation** : chacune des filières contribue, **depuis son lieu propre**, à l’articulation entre monde social et culturel.

L’accès aux métiers et les mobilités professionnelles selon le répertoire ROME

→ Quel voisinage avec les métiers de la médiation des filières animation et sociale ?

Un travail important a été réalisé dans les filières dépendant de Jeunesse et Sports pour **qualifier les métiers de la filière animation et de la filière sociale**, pour préciser les **diplômes** requis et pour indiquer les possibilités de **mobilité** professionnelle, autrement dit les métiers « voisins ».

Le périmètre historique du ministère de la Culture, ainsi que la reconfiguration récente de Jeunesse et sports ne sont pas favorables à une approche commune des enjeux de médiation culturelle. En revanche, le développement de la **modularisation des formations supérieures** ouvre une opportunité de combiner la **transversalité** des filières animation et intervention avec des **contenus de formation** qui permettraient non seulement d’asseoir des compétences artistiques spécifiques mais aussi de côtoyer des artistes et de **rapprocher les cultures professionnelles dès les lieux de formation**.

Le tableau 3 vise à recenser les résultats de la recherche des termes connexes à la médiation dans les fiches ROME et CNFPT : médiation, animation, intervention, développement, action culturelle, enseignement, éducation artistique et culturelle, sensibilisation. Les tableaux 4 et 5 précisent les diplômes et qualifications requises pour exercer ces métiers.

*Le métier de médiateur concerne uniquement les activités du champ patrimonial ou plastique (lien avec les expositions et les collections). Pour autant le champ d’activité est proche de

⁴⁹À côté de la coordination d’un département, la programmation artistique et la direction d’ensemble.

celui d'un chargé d'action culturelle dans le spectacle vivant : organisation d'ateliers et de documents d'information.

*Le terme de médiation est également présent dans la description de l'activité du chef de projet culturel qui recouvre un champ plus large sans que ses missions soient aussi développées que la fiche métier « médiateur ».

*Il existe également le métier de médiateur social dont l'activité est orientée vers la gestion des conflits.

*Le terme d'intervention est réservé au champ socio-culturel et se confond avec la notion d'animation. Les domaines d'activité de ces deux métiers ne font pas référence au secteur culturel : hôtellerie, animation, loisir et tourisme pour l'animation ; service à la personne et aux collectivités ainsi que l'action sociale/socio-éducative et socio-culturelle pour l'intervention. Les diplômes requis sont ceux reconnus par les ministères de la jeunesse et de la vie associative ainsi que des sports (diplômes d'Etat). Il est toutefois précisé que le métier d'animation d'activités culturelle ou ludiques est accessible avec une maîtrise d'une discipline artistique sans qu'il soit précisé si cette qualification l'emporte sur le diplôme du champ de l'animation, le DUMI ne permettant pas d'accéder au métier de l'animation.

→ *Des appellations en décalage avec celles du monde de la Culture*

Cette entreprise de **normalisation des appellations des métiers** se trouve en **décalage** par rapport au monde de la culture.

D'une part, le métier d'intervenant musical, aujourd'hui relevant du cadre d'emploi des enseignants artistiques ne fait pas l'objet d'une fiche métier. La description du métier d'enseignant artistique fait uniquement mention à la transmission d'une discipline artistique spécialisée. A noter toutefois que le DUMI est indiqué comme diplôme permettant l'accès au métier d'enseignant artistique.

De plus, dans les fiches ROME et CNPFT, la notion **d'action culturelle** est limitée aux seuls postes d'encadrement. C'est la même chose pour les projets culturels, souvent en lien avec le pilotage de la politique publique auxquels s'associe alors la notion de développement dans le répertoire du CNPFT (fiches 188 et 197).

On constate également que les termes **d'éducation artistique et culturelle** et de **sensibilisation** sont **absents**, ce qui donne le sentiment que les concepts que le ministère de la Culture élabore et met en avant à différents moments de son histoire sont peu articulés avec

l'évolution des métiers et des statuts ou, à tout le moins, que cette articulation n'est pas explicitée.

À l'inverse des nomenclatures ROME et CNFPT, si l'on observe les usages dans les établissements labellisés de la musique, le terme le plus fréquemment employé est celui d' « **action culturelle** ». L'étude sur *Les enjeux de la médiation dans les établissements labellisés de la musique* de la DGCA en 2015 a relevé que le terme d'action culturelle est utilisé par la moitié des établissements et par l'ensemble des scènes de musiques actuelles. Vient ensuite celui de « publics » : relation avec les publics, développement des publics, jeune public. Puis de façon très minoritaire, les termes « pédagogie », « éducatif », « communication », « transmission » et « médiation »⁵⁰.

⁵⁰ Cf en annexe le tableau des dénominations de postes dans les établissements labellisés musique, extrait de cette étude.

TABLEAU 2 - Les métiers définis par les employeurs:

Les fiches des métiers de l'**animation**, de l'**intervention**, de la **médiation**, de l'**action culturelle** et de l'**enseignement artistique**

Sources: ROME et CNFPT

« Mot-clé »		FICHES METIERS
Animation	<i>Dénomination</i>	Animation d'activités culturelles ou ludique
		Met en place et anime des activités culturelles, techniques ou ludiques selon les besoins du public et la spécificité de la structure (centre socioculturel, séjour de vacances, maison de retraite, ...). Peut animer un espace multimédia. Peut coordonner l'activité d'une équipe.
	<i>Référence</i>	Fiche ROME, G1202
	<i>Domaine</i>	Hôtellerie-Restaurant, Tourisme, Loisirs et Animation
Intervention	<i>Dénomination</i>	Intervention socio-culturelle
		Conçoit des projets d'animation socio-culturelle pour le public, les met en place et les coordonne afin de favoriser la communication et le développement du lien social, au sein d'un territoire ou d'une structure.
		Peut coordonner l'activité d'une équipe.
		Peut diriger une structure.
	<i>Référence</i>	Fiche ROME, K1206
	<i>Domaine</i>	Services à la personne et à la collectivité / Action sociale, socio-éducative et socio-culturelle
Médiation	<i>Dénomination</i>	Médiateur culturel
		Organise et met en œuvre les dispositifs de l'action culturelle en s'appuyant sur les expositions temporaires et permanentes et les collections. Sensibilise les publics au patrimoine par la mise en œuvre d'ateliers et de parcours pédagogiques et la diffusion de documents d'information
	<i>Référence</i>	Répertoire métiers CNFPT, 222
	<i>Domaine</i>	Services à la population / établissements et services patrimoniaux
Développement	<i>Dénomination</i>	Chef de projets culturels
		Dans un champ d'action particulier, il organise, suit et valorise les manifestations, les équipements, les projets artistiques, culturels, patrimoniaux et territoriaux. Il développe la médiation vers les publics
	<i>Référence</i>	Répertoire métiers CNFPT, 188 (catég. A ou B)

	<i>Domaine</i>	Services à la population / services culturels
Action culturelle	<i>Dénomination</i>	Directeur de l'action culturelle
		Auprès des élus, participe à l'élaboration et à la promotion de la politique culturelle de la collectivité. Pilote et évalue les projets culturels. Anime l'ensemble des ressources, des dispositifs et des partenariats en faveur du développement territorial
	<i>Référence</i>	Répertoire métiers CNFPT, 197 (catég. A)
	<i>Domaine</i>	Services à la population / services culturels
Enseignement	<i>Dénomination</i>	Enseignant artistique
		A partir d'une expertise artistique et pédagogique, enseigne des pratiques artistiques spécialisées. Développe la curiosité et l'engagement artistique, transmet les répertoires les plus larges possible en inscrivant son activité dans un projet collectif d'établissement et d'enseignement
	<i>Référence</i>	Répertoire métier CNFPT, 206, cf fiche ROME K2105
	<i>Domaine</i>	Services à la population / enseignements artistiques
Education artistique et culturelle		Pas de mention
Sensibilisation		Pas de mention

Méthode :

La recherche des activités et des métiers a porté sur les mots clés figurant dans la première colonne. Les deux répertoires interrogés sont le répertoire opérationnel des métiers et des emplois dit ROME utilisé par Pôle-Emploi et le répertoire des métiers établi par le Centre national de la fonction publique territoriale, répertoire qui inclut les correspondances avec le ROME et le Répertoire interministériel des métiers de l'Etat, dit RIME et de la fonction publique hospitalière, dit FPH. Cela permet d'avoir une vision des usages dans l'ensemble du marché du travail et plus précisément dans les fonctions publiques, principalement d'Etat et territorial.

TABLEAU 3 – Conditions d'accès aux métiers et métiers connexes en fonction des fiches ROME

Fiche	Accès au métier	Métiers proches
G1202 Animation d'activités culturelles ou ludiques	Brevet ou un Diplôme d'Etat dans le secteur de l'animation (Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur -BAFA-, Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien -BAPAAT-, Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -BPJEPS-, Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport - DEJEPS...) Il est également accessible avec la maîtrise d'une discipline artistique (musique, arts plastiques, ...). Des spécialisations peuvent être requises selon le secteur d'intervention (technique, scientifique, informatique, ...).	G1203 - Animation de loisirs auprès d'enfants ou d'adolescents K1206 - Intervention socioculturelle
G1203 Animation de loisirs auprès d'enfants ou d'adolescents	Brevet ou Diplôme d'Etat dans le secteur de l'animation (Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur -BAFA-, Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -BPJEPS-, Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport - DEJEPS, ...). Le Brevet d'Aptitude à la Fonction de Directeur -BAFD- est requis pour les fonctions d'encadrement d'accueils collectifs de mineurs (ACM). La formation Prévention et Secours Civiques de niveau 1 -PSC1- peut être requise.	G1202 - Animation d'activités culturelles ou ludiques K1206 - Intervention socioculturelle K1303 - Assistance auprès d'enfants <u>Envisageable si évolution :</u> K1207 - Intervention socioéducative
K1206 Intervention socioculturelle	Brevet ou un Diplôme d'Etat dans le secteur de l'animation (Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -BPJEPS-, Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport - DEJEPS, Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport - DESJEPS,...).	G1202 - Animation d'activités culturelles ou ludiques K1802 - Développement local Chargé / Chargée de développement culturel Développeur culturel / Développeuse culturelle <u>Envisageable si évolution :</u> K1207 - Intervention socioéducative
K1207 Intervention socioéducative	Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé -DEES- ou le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur -DEME-. L'emploi/métier de moniteur est également accessible avec une expérience professionnelle dans le secteur social, la formation s'effectuant en cours d'emploi.	K1101 - Accompagnement et médiation familiale K1102 - Aide aux bénéficiaires d'une mesure de protection juridique <u>Envisageable si évolution :</u> K1206 - Intervention socioculturelle
K1204 Médiation sociale	Diplôme de niveau CAP à Bac+2 (DEUST - Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, titre professionnel, ...) dans le secteur de la médiation sociale ou avec une expérience professionnelle ou bénévole dans la vie associative. La pratique d'une langue étrangère peut être demandée	K1302 - Assistance auprès d'adultes K1303 - Assistance auprès d'enfants <u>Envisageable si évolution</u> G1203 - Animation de loisirs auprès d'enfants ou d'adolescents K1206 - Intervention socioculturelle K1207 - Intervention socioéducative
K1802 Développement local	Diplôme de niveau Bac+2 (BTS, DUT, ...) à Bac+5 (Master professionnel, ...) en sciences sociales, économiques, humaines, aménagement du territoire et urbanisme. La pratique d'une langue étrangère peut être requise.	K1206 - Intervention socioculturelle
K2105 Enseignement artistique	Formation et une pratique artistique de la discipline enseignée (musique, arts plastiques, danse, ...). Il est également accessible avec une formation de niveau Bac+2 (Diplôme d'Etat, Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant -DUMI-, ...) à Master (Certificat d'aptitude, Diplôme national d'études supérieures musicales, ...) dans un domaine artistique (musique, danse, théâtre, arts plastiques, ...) pour l'enseignement dans les Conservatoires Nationaux de Région, les Ecoles Nationales de Musique, ... Le Brevet d'Initiation aux Arts du Cirque est requis pour enseigner dans les écoles reconnues par la Fédération Française des Arts du Cirque. Une expérience professionnelle est requise pour enseigner dans les établissements d'enseignement artistique supérieur (arts plastiques, arts décoratifs, ...).	

TABLEAU 4 – Correspondance entre les diplômes et les métiers (source ROME)

Diplômes	Activité animation	Activité intervention	Activité médiation	Activité développement	Activité enseignement
Brevet d'Aptitude à la Fonction d'Animateur -BAFA-	G1202, G1203				
Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien -BAPAAT	G1202				
Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -BPJEPS	G1202, G1203	K1204			
Diplôme d'Etat de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -DEJEPS	G1202, G1203	K1204			
Diplôme d'Etat Supérieur de la Jeunesse, de l'Education Populaire et du Sport -DESJEPS		K1204			
Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé -DEES-		K1207			
le Diplôme d'Etat de Moniteur Educateur -DEME-		K1207			
Diplôme de niveau CAP à Bac+2 (DEUST - Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques, titre professionnel, ...) dans le secteur de la médiation sociale			K1204		
Diplôme de niveau Bac+2 (BTS, DUT, ...) à Bac+5 (Master professionnel, ...) en sciences sociales, économiques, humaines, aménagement du territoire et urbanisme.				K1802	
Diplôme d'Etat, Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant -DUMI-Certificat d'aptitude					K2105

3-Des définitions fluctuantes et sensibles des missions et des métiers

→*L'histoire des appellations est liée à l'évolution des politiques publiques*

La façon de nommer les missions et les métiers est sensible aux variations des politiques publiques. Le découpage des métiers et des filières s'explique par les découpages fonctionnels du gouvernement et tout particulièrement la définition du périmètre du ministère des Affaires culturelles au moment de sa constitution en 1959, dont les associations d'éducation populaire ont été rejetées. Le tableau 6 met en parallèle la **formulation des ambitions** des politiques publiques de la culture et **les outils** dont celles-ci se dotent pour les mener à bien. La médiation est ainsi un enjeu et un outil des politiques publiques de la culture : entre développement des publics par l'offre et participation des personnes à la vie culturelle. On voit le passage de la conception de Malraux à celle de Lang, entre **démocratisation** culturelle et **démocratie** culturelle, traverser également le sens donné à la médiation en l'espace de dix ans comme en attestent les livres d'**Elisabeth Caillet** et de **Jean Caune**.

Dans les années 2000, on observe les avancées internationales comme internes de **l'éducation artistique** en tant que **droit** énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'homme et dans la convention de l'Unesco sur les droits de l'enfant en 1989. Puis l'extension de la notion d'éducation artistique au-delà de l'enfance et de l'adolescence à la vie entière. Cette progressive domination de la notion d'éducation artistique provient de l'impact européen des **théories anglaises** développées dans le **tournant créatif** des années 1990⁵¹.

L'introduction des **droits culturels** a ouvert un nouveau chapitre. Suivant l'exemple de la communauté française de Belgique, le législateur français a introduit cette notion dans le droit interne en 2015 et 2016. En réalité, pour le moment, on assiste plutôt à un **empilement** générateur de contradictions qu'à une articulation des ambitions, avec d'un côté, un volontarisme sur **l'EAC**, conçu comme accès par la transmission, prenant modèle sur l'école et cherchant à s'étendre au-delà ; de l'autre, la **médiation** reléguée aux « publics éloignés ou empêchés » c'est-à-dire au champ social, toujours dans une logique d'accès ; et enfin, les **droits culturels**, portés par des acteurs longtemps minorisés (musiques actuelles, arts de la rue), que le ministère aborde avec timidité, si bien que participation et contribution restent

⁵¹ Cf Les développements à ce sujet dans le rapport sur la formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique et de la danse à Londres par Agnès Bretel, Floriane Mercier et Sylvie Pébrier, *La formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique et de la danse à Londres*, Etude DGCA, Octobre 2018.

davantage des énoncés que des réalités et surtout figurent finalement comme antinomiques de l'accès.

Marie-Christine Bordeaux, à l'occasion d'une intervention auprès des agents de la DGCA a ainsi présenté la médiation comme une mosaïque d'expériences sous trois formes : celle du voir/écouter, du faire et d'interpréter. Chacune de ces expériences permet de faire le lien entre chacun des 3 piliers de l'EAC : esthétique, artistique et culturelle ou encore fréquenter, faire et apprendre (cf. tableau 7).

TABLEAU 5 - Evolutions de la politique publique de la culture

Chronologie	Enjeux	Outils	
	FRANCE / UNESCO	Politique globale	<i>Avec l'Education Nationale</i>
F: 1930s	Mouvement d'éducation populaire ; en 1959, se trouve marginalisé de la culture et intégré à Jeunesse et sports	Animation culturelle et socio-culturelle : ligue enseignement, foyers ruraux, CEMEA, Francas ...	
F: 1959, André Malraux	Démocratisation culturelle : notion d'accès : "rendre accessibles à tous les œuvres capitales de l'humanité", décret de 1959 sur les missions du ministère de la culture	Action culturelle : issue des 1930s, réappropriée pour les maisons de la culture	
F: 1971-72, Jacques Duhamel	Développement culturel : Importance des acteurs locaux ; lien avec le développement personnel, local, économique	Intervention culturelle : le FIC (fonds d'intervention culturelle) entre 1971 et 1986 : critères sociaux, socio-culturels et éducatifs : combiner expérimentation artistique et innovation sociale	
F: 1981, Lang	Démocratie culturelle + les notions de participation et contribution : « permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité tout entière ; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde », décret de 1981 + Charte Catherine Trautmann des missions de service public du spectacle vivant, 1998	Médiation culturelle : se développe au milieu des années 1990, dans le cadre de la mise en place des emplois-jeunes, en parallèle des médiations relatives à la résolution de conflits (médiation familiale...) notion aux contours changeants : *1995, le livre d'Elisabeth Caillet sur la médiation dans les musées : acception de la médiation visant à informer, orienter et former les publics = logique de l'accès/démocratisation *2006, le livre de Jean Caune dressant le bilan de la démocratisation : « Se focaliser sur la médiation, c'est mettre l'accent sur la relation plutôt que sur l'objet, c'est s'interroger sur l'énonciateur plutôt que sur le contenu de l'énoncé, c'est privilégier la réception plutôt que la diffusion » = médiation comme rencontre, participation/démocratie	<i>-1980s : les premiers dispositifs Culture-Education : apprentissage du partenariat institutionnel (ateliers artistiques, options obligatoires au Bac et « classes culturelles »); pour la musique :1983 : création des CFMI et 1988, Loi sur les enseignements artistiques à l'école de Landowski, pas appliquée -1990s : extension et territorialisation (groupe → classe → établissement → zone scolaire) ; élargissement du partenariat au-delà du binôme enseignant/artiste (parcours culturels, jumelages) + protocole MC, MEN et JS en 1993 + contractualisation par plans locaux d'EAC en partenariat avec les CT. -2000s : généralisation : plan de cinq ans pour les arts à l'école dit Lang-Tasca⁵²: classes à PAC (école, collège, lycée) avec 10-15h d'intervention artistique ; structuration avec création des DAAC ; création des PNR devenus PREAC en 2007 ; mais dès 2002 pénurie budgétaire</i>
Unesco 2006	Feuille de route de <u>Lisbonne</u> pour l'éducation artistique : développer les capacités créatives du	Les 3 pôles : rencontre de l'œuvre, pratique, étude (vus comme 3 modalités de connaissance)	

⁵² Catherine Tasca déclare que la visée du plan est de « renforcer les médiations culturelles », cf édito de JP Saez dans le numéro de l'OPC n°52, hiver 2018 ; période de développement des emplois-jeunes à partir de 1997 ; importance de la loi sur les musées en 2002 qui mentionne la médiation culturelle.

	XXIe siècle L'Education artistique comme droit : se rapporte à la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 (art. 22, 26, 27), la convention des droits de l'enfant de 1989 (art. 29 et 31)		
Unesco, 2010	Agenda de <u>Séoul</u> sur l'éducation artistique : rôle de l'éducation artistique dans la transformation des systèmes éducatifs ;notion d'EA « tout au long de la vie »	- diversité culturelle et dialogue inter-culturel - formation des enseignants et des artistes - recherche sur l'EA	
F: 2015 Lois Notre et 2016 LCAP	Droits culturels : « la responsabilité en matière culturelle est exercée conjointement par les collectivités territoriales et l'État dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 » Accent sur la diversité	Le MCC peine à articuler les enjeux d'accès avec ceux de participation et de contribution	- 2010s : <i>ancrage</i> ; <i>Loi 2013 de refondation de l'école inscrit le parcours EAC obligatoire pour tous les élèves et instaurant le nouveau socle « de compétences, de connaissances et de culture » : 3 pôles + 1x/cycle + dimension territoriale réaffirmée (CLEA, COTEAC, CTEAC) avec une attention particulière aux terr. ruraux.</i> Juillet 2016 : <i>charte de l'EAC avec 10 principes</i>

TABLEAU 6- Les 3 piliers de la médiation selon Marie-Christine Bordeaux

(source : Marie-Christine Bordeaux, retranscription de son intervention à la DGCA en 2017)

Voir/ Ecouter	Faire	Interpréter
Fréquentation des œuvres	Pratique personnelle dans un cadre collectif	Culture d'un art, réflexivité, distance critique
Pratique de spectateur	Pratique d'acteur	Pratique du sujet de l'énonciation
Expérience esthétique	Expérience artistique	Expérience critique
Médiation par l'art lui-même	Médiation par les pratiques d'expression et d'appropriation	Médiation par les savoirs , la réflexivité et l'activité discursive
Dimension esthétique	Dimension artistique	Dimension culturelle

La définition des missions comme celle des métiers de la médiation butte sur **l'impossibilité d'un découpage exclusif**, qui délimiterait nettement les frontières qui séparent l'artistique, le culturel, le social. Il s'avère, et il est **préférable de s'en réjouir que de s'en plaindre**, que c'est justement la **création d'un espace commun** qui caractérise la médiation. Et c'est la capacité de la médiation à desserrer les démarcations et les fixations rigides, à élaborer les tensions, à établir et nourrir un dialogue, qui est le gage de son succès. C'est un art de la relation, qui ne se déploie que dans l'articulation entre les mondes. Une relation qui prend pour objet, à partir des formes artistiques, de susciter des interprétations, voire des créations et produire des effets à la fois culturels, éducatifs et sociaux.

Cette position est revendiquée d'un côté par ceux dont le cœur de métier est la médiation culturelle de l'art et qui se désignent comme médiateurs, d'un autre par ceux qui y forment et on en trouve également la trace à l'étranger, notamment au Québec qui a une longue tradition dans ce domaine.

→ *La définition de la médiation par les médiateurs*

Quelques collectifs le plus souvent généralistes ont élaboré une définition de leur métier. C'est le cas du réseau RP en Occitanie, qui a produit un référentiel métier des chargé.e.s d'action culturelle et des relations avec les publics⁵³ qui a une orientation communication.

C'est également le cas de l'association « médiation culturelle » de Lyon, qui a élaboré une charte dans laquelle deux points ont retenu notre attention : tout d'abord le fait qu'il n'occultent pas la tension qui peut surgir entre les établissements culturels et les personnes auxquelles ils cherchent à présenter les œuvres et d'autre part l'explicitation de la visée de la

⁵³<https://www.reseaurp.org/#referentiel-metier>

médiation : susciter des relations et de sa méthode : mettre en partage des perspectives différentes, des interprétations⁵⁴.

ENCADRE 2 – Extrait du référentiel RP

Actions :

coordonner et organiser les actions de **médiation / *animer des temps de médiation / *réaliser des outils de médiation/ *orienter et accompagner les publics*

Objectifs généraux :

*favoriser des temps de rencontre avec les artistes, les oeuvres et le lieu culturel ; développer les connaissances et compétences des **relais** (enseignants, chargés de mission du secteur social, santé...) et des publics ; faire découvrir aux publics de nouvelles propositions artistiques ; favoriser les prises de risque ; fidéliser les publics*

Les professionnels salariés des lieux culturels sont plutôt des généralistes, dont les fonctions auprès des publics sont parfois difficiles à départager entre médiation et communication.

Extrait de la charte déontologique de la médiation culturelle

*La charte mentionne « l'idée d'un dialogue parfois difficile entre des publics et des objets culturels, voire d'une **tension** ressentie entre des établissements culturels et des populations. Le mot **médiation** dont s'emparent les milieux culturels désigne alors la rencontre, une situation de communication, des échanges et des moyens d'interprétation qui génèrent des **relations** ».*

→La définition de la médiation par ceux qui y forment

Il existe un nombre important de travaux universitaires sur la médiation, en France et au Québec. La médiation y apparaît en tant qu'espace intermédiaire, passerelle où **le mot-clé** est l'adverbe « **entre** » :

*« **Entre** » **l'art et la culture** : Isabelle Mathieu de l'Université de Dijon définit la médiation comme le passage de l'art à la culture⁵⁵.

*« **Entre** » **le monde culturel et le monde social** avec pour objectif de réduire les inégalités ou de résoudre des conflits : organiser la rencontre avec les œuvres et les artistes. Vient ensuite l'enjeu d'approfondissement et de fidélisation, qui consiste à transmettre des attitudes face à l'art.

⁵⁴Soutenue par la DRAC AURA, l'association s'inscrit dans un réseau de partenaires : [Médiamus](#) – Association suisse de la médiation culturelle et des médiateurs culturels actifs dans les musées et les domaines en lien ; [OCIM](#) – Office de Coopération et d'Information Muséographiques ; [LMAC](#) – Laboratoire des médiations en art contemporain, Midi-Pyrénées ; [AMECUM](#) – association espagnole de médiateurs.

⁵⁵ Isabelle Mathieu, *L'action culturelle et ses métiers*, PUF, 2011.

*« **Entre** » **les cultures** : la médiation met au centre la reconnaissance de la culture dont chacun est porteur et de la diversité (cultures populaires, cultures hors de l'espace européen).

Un **colloque** important s'est tenu en 2013 qui s'intitulait « **les mondes de la médiation culturelle** » à **Paris III**, qui a été une université pionnière dans la transmission et la recherche sur la médiation. Deux positions sur la visée de la médiation culturelle se sont dégagées de ce colloque :

*D'un côté la rencontre avec les œuvres ou les artistes ou l'approfondissement de la relation entre le public fidélisé et les institutions afin de réduire l'écart entre l'art et les personnes, entre savoir expert et savoir profane. Cette position, qui correspond à une logique de diffusion de l'**offre**, est centrée sur les **œuvres**.

*De l'autre l'expérience artistique au service du **développement des personnes**. Dans cette perspective, la mission des équipements culturels consiste à apporter des **ressources**, à faciliter la rencontre entre les personnes porteuses de diverses expressions culturelles et à accompagner des projets qui développent la participation et les interactions entre personnes...

Le chercheur canadien Jean-Marie Lafortune rapproche la médiation du processus de **démocratisation**. Il forge le terme de « **médiaction** » plus à même selon lui de s'ajuster aux principes de **démocratie** culturelle dans un contexte pluraliste.

Dans tous les cas, le médiateur a une responsabilité déontologique mais aussi politique, puisqu'il engage la société dans son ensemble.

→ *La conception québécoise*

« Culture pour tous », association de promotion de la démocratisation des arts et de la culture au Québec a commandé un lexique à une universitaire de l'UQAM qui opère les distinctions suivantes.

***L'action culturelle** est un enjeu de politique publique, vu depuis les **établissements culturels** (mots-clés : réduction des inégalités, accès).

***L'animation socio-culturelle** met l'expérience au service du **développement des personnes** et du collectif ; elle est vue depuis les centres sociaux.

***L'éducation artistique** concourt à la **formation des publics et des professionnels** ; elle associe trois temps : cours, atelier, fréquentation d'un lieu culturel ou d'un artiste.

***La médiation artistique** se définit par des **dispositifs au service d'une expérience globale** ; pratiques artistiques dans un contexte de médiation

Dans ce lexique, il n'y a pas de définition séparée du terme « **intervention** ». Notons également qu'il mentionne l'éducation artistique de manière simple, sans lui accoler le terme « culturel ».

Il ressort qu'entre le **pôle culturel** de l'action culturelle d'un côté et le **pôle social** de l'animation socio-culturelle de l'autre, l'éducation artistique et la médiation sont deux formes de mise en œuvre **d'une articulation entre ces pôles** : l'éducation artistique plutôt comme une mosaïque de temps juxtaposés, tandis que la médiation est vue comme une expérience globale dans une **forme qui s'invente** à chaque fois et laisse de ce fait place à la participation des institutions partenaires ou des personnes.

4- La médiation comme dispositif

→ *La médiation, « entre » objet et environnement*

La médiation culturelle est souvent centrée sur les **contenus des actions artistiques**, que ce soit dans la logique de l'**accès** (liée à la *démocratisation* culturelle, mission qui s'élabore sous le ministère de Malraux) qui met **l'oeuvre** au centre et fait de la médiation la présentation de l'oeuvre, ou que ce soit dans la logique qui émerge à partir de Jack Lang en 1981 qui est celle de la *démocratie* culturelle, qui met cette fois l'expérience artistique amateur et **la participation** au centre et oriente la médiation du côté de l'**atelier**. On peut parler dans ce cas de médiation-objet.

Ce qui est moins présent dans la réflexion sur la médiation, c'est la question de **l'environnement** de ces actions. Quand on prend en compte cette dimension, souvent, on se contente de lister les différents contextes dans lesquels l'action de médiation a lieu : champ éducatif, champ social, monde de la santé, monde carcéral... Or l'environnement est aussi et avant tout composé de **relations** humaines et institutionnelles et la façon dont la relation se tisse entre l'établissement culturel et son partenaire, la façon dont les attentes de chacun vont être partagées et équilibrées, la façon dont les places des différents acteurs vont être aménagées, la façon dont le projet va être conduit et la façon dont il va être évalué sont des éléments déterminants de la réussite d'une action de médiation. L'environnement, c'est aussi des **temporalités** avec les différentes étapes de la définition du projet, de sa conduite, de ses prolongements. Ces étapes qui ne seront pas nécessairement toutes conduites par l'artiste, doivent être articulées pour que le projet fasse sens pour les participants.

La question se pose de savoir si l'objet est extérieur à l'environnement ou s'il s'instaure une **dynamique** à partir de l'environnement qui peut conditionner l'objet ... d'où la notion de dispositif qui permet de penser la médiation culturelle de l'art⁵⁶.

→ *Un dispositif, pour quoi faire ?*

Mieux que la simple notion de rencontre, le dispositif permet de **rendre compte de la dynamique** à l'œuvre dans la médiation culturelle de l'art. Comme dans la notion de rencontre, il désigne un ensemble d'objets divers, de relations et de discours. Pour Michel Foucault en effet, le dispositif consiste dans la mise en réseau de divers éléments hétérogènes. Il ne se **contente pas de constater cette mise en réseau mais en interroge les raisons** à la fois subjectives et institutionnelles, à l'école, dans la littérature, la philosophie ... impossible de penser les contenus indépendamment des enjeux de pouvoir. Comme le précise Agamben, fait figure de dispositif « *tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler, les opinions et les discours des êtres vivants*⁵⁷ ».

Aux enjeux de pouvoir s'ajoutent des enjeux subjectifs, que soulève Gilles Deleuze dans un terme apparenté à celui de dispositif : l'agencement, qui renvoie également à une complexité mise en forme. Il s'agit cette fois d'éclairer les processus de la création de désirs. Deleuze pense en effet le désir comme fabriqué et les modalités de sa fabrication du côté de processus concrets et matériels, à la différence de la psychanalyse avec laquelle il a engagé une lutte, au motif qu'elle rabat les symptômes sur des généralisations abstraites, comme le mythe d'Œdipe par exemple. Tout désir est formé au sein d'un agencement, qu'il définit comme une multiplicité de singularités matérielles concrètes.

Ce double enjeu se retrouve également dans la double approche possible de la **notion de cadre**, dont l'étymologie oscille entre **conformité** et **ouverture**⁵⁸. La référence au verbe latin « quadrare » : convenir à, être conforme à, est largement répandue dans la pédagogie au motif qu'elle favoriserait l'insertion dans les organisations sociétales (famille, travail, école...). Transmettre un savoir à un enfant qui ne sait pas permet au pédagogue de rendre conforme l'individu à ce qu'on attend de lui. Cela peut être résumé dans la formule « répétez tous en chœur ! ».

Mais dans une pratique artistique, il ne s'agit pas de « rentrer dans le cadre » et c'est une autre référence étymologique, celle du **substantif « quadro »**, qui peut mieux rendre compte des enjeux du cadre dans une situation de médiation culturelle de l'art. « Quadro », c'est le nom

⁵⁶ D'autres auteurs font référence à la notion de « milieu », au point que la musique devient le milieu par lequel la médiation opère, cf Marie-Pierre Lassus, *Le non-savoir, paradigme de connaissance*, EME éditions, 2019.

⁵⁷ Giorgio Agamben, *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Rivages poche, Traduit de l'italien par Martin Rueff, 2008.

⁵⁸ Réflexion élaborée par Isabelle Orrado dans l'étude des effets des actions de médiation sur les enfants et adolescents, Angélique Gozlan (dir.), DGCA, 2017.

du carré en géométrie. Il désigne ensuite une ouverture carrée, une petite **fenêtre**, un tableau, une peinture. Là, le participant ne doit pas rentrer dans le cadre, mais bien **se tenir devant lui**. C'est l'apparition du sujet en contrepoint de l'autre : « dès qu'il y a cadre, il y a **autre**, le cadre est l'incarnation d'une **adresse** potentielle⁵⁹ ». Isabelle Orrado s'intéresse à la fenêtre, en tant qu'elle opère un double jeu, *entre* intime et autre. La pratique artistique permet de rencontrer ce point d'**intime** propre à chacun et toujours étranger à soi-même, s'approcher d'un savoir singulier, propre à chacun, qui n'est pas encore advenu et qui est la condition de la construction personnelle et des liens avec les autres.

Le cadre est pensé par Freud comme un invariant, qui constitue le moteur même du traitement (fréquence, durée, paiement des séances) ; idée que ce qui vaut pour la cure-type peut être étendu aux rapports des groupes humains et de leurs **institutions**. Il exerce une fonction structurante, contenant :

- silencieux**, « le cadre constitue un fond silencieux, muet, une **constante** qui permet un certain jeu aux variables aux variables du processus...⁶⁰»,
- invisible**, le cadre est ce qui ne se voit pas, mais permet de voir,
- il exerce un rôle **tiers** qui assure la continuité, la stabilité, la prévisibilité et la spécificité de la relation,
- « le cadre se réfère à une stratégie plutôt qu'à une technique⁶¹».

Pour Angélique Gozlan, le cadre est ce qui va permettre **la mise en forme de l'expérience et des éprouvés** qui y sont associés. Il est nécessaire d'avoir un cadre pour border (Lacan) ou créer une enveloppe (Freudiens), afin que le sujet puisse advenir (Lacan) ou qu'une subjectivité soit possible (Freudiens).

La notion de dispositif, outre le fait qu'elle rend compte de la complexité de la mise en présence dans la médiation culturelle d'objets, de relations et de discours, permet de comprendre que la médiation engage des dynamiques subjectives et institutionnelles fortes.

D'autres auteurs affirment la nécessité d'ouvrir un espace de médiation pensé comme **espace tiers ou potentiel**, dans lequel les relations pourront se déployer. C'est le cas de Richard Deasy, qui voit dans la classe artistique un « **autre** » **milieu**, différent du milieu de la classe ordinaire et pourvu d'une dimension supplémentaire, ouvrant sur une extériorité à l'intérieur même de la classe, qu'il qualifie de troisième espace ou de troisième dimension⁶². On peut également renvoyer aux travaux de Winnicott, qui défend l'idée que c'est par la création d'une aire transitionnelle, entre réalité interne et externe, que peut se déployer l'expérience de la

⁵⁹ Gérard Wajcman, *Fenêtre : chronique du regard et de l'intime*, Lonrai, Verdier, 2004.

⁶⁰ Thierry Bokanowski, 2002, <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions>.

⁶¹ José Bleger, *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in Kaës, R. et al., *Crise, Rupture et dépassement*, Dunod, 1979.

⁶² Richard Deasy, *Le troisième espace. Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens*. Dans *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche* (p. 121-127). Paris, La documentation française, Centre Pompidou, 2008.

créativité. Il considère cet espace, qu'il qualifie d'espace potentiel, comme « sacré pour l'individu, dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice. C'est là que se situe l'expérience culturelle⁶³ ». Si les conditions de la rencontre doivent mobiliser l'attention de ceux qui mettent en place les actions de médiation, c'est que, selon Serge Saada, « **le public a moins besoin de connaissances que de conditions pour le partager⁶⁴** ».

→ *Comment inventer des dispositifs ?*

La médiation, le médiateur est bien plus qu'un intermédiaire entre œuvres et publics, c'est un art de créer des dispositifs, c'est un **art de la relation**, au sens qui Edouard Glissant donne à ce mot dans sa *Poétique de la relation*.

Quelle place pour la co-invention dans les établissements labellisés de la musique ?

L'étude conduite en 2017 au sein de la DGCA montre des pratiques très différentes dans la façon d'associer peu, beaucoup ou pas leurs partenaires à la définition du projet. Pour quelques lieux, la méthode est une dimension importante, elle apparaît comme un élément constitutif du projet. Deux facteurs sont alors mis en avant : d'une part les éléments décrivant la genèse du projet, d'autre part la façon dont la co-construction s'est installée. La genèse est parfois longue : certains projets ont trouvé leur rythme de croisière au bout de plusieurs années d'expérimentation et sont depuis lors reconduits régulièrement, voire développés. La méthode de co-construction est pour certains déjà largement éprouvée.

L'amont du projet apparaît comme décisif car il peut ouvrir des espaces et du temps pour que s'expriment et s'accordent les attentes des parties-prenantes. Un des lieux a même institué "des rendez-vous réguliers pour construire un espace d'échanges informels" entre équipes et participants. Cette façon de procéder correspond à un positionnement à l'égard des partenaires qui n'est pas celui d'une "offre" parfois présentée sous la forme d'un catalogue, mais d'une "écoute" des personnes. Cet amont dessine une modalité relationnelle décisive pour la définition du projet, de ses objectifs et de son évaluation, car il prend d'entrée de jeu en compte la dimension complexe de toute action de médiation en tant qu'elle vise à faire des ponts entre les mondes. La qualité du dispositif qui va être mis en place en dépend.

⁶³ Donald Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.

⁶⁴ Serge Saada, *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*. Editions de l'attribut, 2012.

Dans certains établissements, les actions sont présentées à partir du seul établissement culturel. Il est difficile dans ce cas de **savoir quelles attentes et quels désirs ont pu être pris en compte** dans l'action. Les **partenaires** semblent considérés comme des **relais** pour l'exécution de l'action **plutôt que des acteurs** de celle-ci⁶⁵.

→ *Retour sur la médiation-objet*

Quelles sont les propriétés de la matière artistique requises pour une action de médiation ? Dans une action de médiation, il est important que le matériau puisse être mis en forme, qu'il soit malléable pour jouer son rôle d'intermédiaire entre monde interne et externe, entre soi et autre ; cette propriété permet de donner sens à des éprouvés intérieurs⁶⁶.

Pourquoi l'expérience de la rencontre de l'art peut-elle avoir besoin d'un dispositif de médiation ? Parce que **l'expérience de l'art n'est pas "naturellement" positive et que l'entrée dans l'expérience de l'art ne va pas de soi**⁶⁷. Elle suppose un environnement relationnel favorable. Il faut pouvoir prendre en charge certains éprouvés négatifs. Elle dépend de toute une chaîne d'intervenants qui coopèrent.

Pourquoi les objectifs de la médiation doivent-ils être précisés ? En ayant à l'esprit que l'objectif d'une action de médiation se différencie de celui d'une situation d'apprentissage technique ou artistique (qui est le cas des enseignements artistiques) et d'une situation où l'acquisition de savoirs est au centre (fortement présent dans l'enseignement général), il sera plus simple de définir des objectifs communs ou à tout le moins de préciser les objectifs et le rôle de chacun. Ce qui est apparu comme visée fondamentale pour la médiation dans l'étude des psychologues, c'est que les jeunes puissent vivre une expérience sensible subjective et intersubjective favorable à leur développement personnel⁶⁸ : « la médiation permet au sujet d'explorer, sans s'y perdre, l'espace interne et l'espace externe, puis l'espace singulier et l'espace commun partagé ».

⁶⁵ Plus encore, la notion de partenaire s'entend parfois sous une forme passive. Il est sans doute nécessaire de déplier une formule comme celle-ci : "le personnel de l'hôpital a été impliqué " en se demandant par qui ? Comment ? A-t-il souhaité l'être ? Quel a été son rôle ? Parler du personnel de soin de l'hôpital ou des éducateurs spécialisés comme de « bénéficiaires » décale singulièrement la notion de partenaires. Il n'est plus question d'apports réciproques et cette formulation donne le sentiment d'une participation aménagée d'en haut... cf Etude sur les enjeux de la médiation dans les établissements labellisés de la musique, DGCA, op.cit., p.15.

⁶⁶ Marion Milner, Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole, *Revue de psychanalyse*, 1979, n°5-6, 1977 et René Roussillon, Le médium malléable, *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1991.

⁶⁷ Voir les observations du sociologue Emmanuel Pedler sur l'expérience débordante de la voix d'opéra.

⁶⁸ René Kaës, Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires, *Les processus psychiques de la médiation*, Paris, Dunod, 2004.

5-La médiation au regard des droits culturels

Avec les droits culturels, la médiation est au cœur du travail de la culture. Outre la volonté d'inscrire et valoriser l'accès et la participation à la vie culturelle comme droits de l'homme à part entière, les droits culturels offrent une **perspective renouvelée de la médiation**, non pas seulement comme transmission mais comme **espace de réciprocité et d'ajustement culturel et social**. Ils invitent à penser la responsabilité publique non pas tant du côté de l'offre culturelle que du développement des espaces d'interactions entre les personnes.

Les droits culturels ont été inscrits dans la loi NOTRe (Nouvelle Organisation Territoriale de la République) de 2015 et dans la loi LCAP (Liberté Création, Architecture et Patrimoine) de 2016. Ils posent la responsabilité conjointe de l'État et des Collectivités dans la définition et la mise en œuvre de la politique culturelle. L'État et des Collectivités exercent cette responsabilité *« dans le respect des droits culturels énoncés par la convention de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 »*.

Pour Patrice Meyer-Bisch, rédacteur de la déclaration de Fribourg sur les droits culturels, l'approche de la médiation par les droits culturels « permet d'inscrire théories et pratiques de médiations dans une légitimité démocratique exigeante, celle du développement optimum des libertés fondamentales inter-reliées⁶⁹ ». Il précise : « les droits culturels désignent les droits et libertés pour une personne, seule ou en commun, de choisir et d'exprimer son identité et d'accéder aux références culturelles comme à autant de ressources qui sont nécessaires à son processus d'identification, de communication et de création⁷⁰ ». Dans cette perspective, la médiation est envisagée à l'intersection des savoirs dans une logique de réciprocité. Meyer-Bisch met en garde contre la réduction de la médiation à une simple transaction : « Toute relation duale relève de l'illusion techniciste, d'une réification de l'« œuvre », une approche condescendante et une approche passive du public. C'est une **perte de sens** [...] L'œuvre est alors considérée comme valant par elle-même, le médiateur y joue le **rôle de vulgarisateur envers un public qui est réputé n'avoir pas, ou peu, de connaissances pertinentes en la matière. Le savoir à transmettre se réduit à un ensemble de renseignements**⁷¹ ».

La notion de médiation figure au centre du référentiel des droits culturels, comme un « espace d'intersubjectivité, qui ne fusionne pas les subjectivités mais les élève ». C'est le travail même de la culture, en tant que circulation et ajustement « des savoirs et des saveurs ». Le déploiement de la médiation en chemins d'intermédiations est la condition de la réalisation

⁶⁹ Patrice Meyer-Bisch, Le mal commun ou la peur du vide, Nathalie Casemajor, Marcelle Dubé, Jean-Marie Lafortune, Eve Lamoureux (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, PUL, 2017, p.132.

⁷⁰ p.133.

⁷¹ p.138.

des droits culturels. Pour ce faire elle doit prendre appui sur trois piliers : l'accès aux ressources culturelles, la participation à la vie culturelle et la contribution à celle-ci.

A côté des objets artistiques, le travail de la médiation qui est celui de la culture passe par des récits. Jean Caune précise la fonction médiatrice du récit : « la médiation du récit n'est pas la transmission de sa signification : elle construit une relation avec celui qui la reçoit ; elle ouvre une brèche, celle de l'interprétation ». Dès lors, l'offre culturelle doit être **envisagée comme une rencontre, un espace de réciprocité, où les interprétations peuvent se partager**. Ce qui conduit Meyer-Bisch à affirmer « Il n'y a **pas de médiation sans création d'un nouveau langage commun**. Dans la médiation culturelle, chacun doit être co-auteur⁷² ». Et d'inviter à méditer l'asymétrie de savoirs et la responsabilité qui en découle : « en réalité, **nous sommes responsables de l'ignorance d'autrui, par notre propre ignorance de leurs savoirs**⁷³ ».

Dans cette perspective, il n'y a pas d'effectivité de la puissance de l'art, qui serait immédiate entre l'artiste et les personnes. L'effectivité résulte, non pas tant du « rayonnement » spontané de l'art, que des interactions entre les différentes parties prenantes du dispositif, la qualité de leur interaction étant le gage de l'émergence d'une mise en commun d'interprétations. L'enjeu démocratique d'une politique publique consiste alors à réduire tout ce qui entrave ce « faire ensemble » et à développer les possibilités de ces interactions. L'idée de la toute-puissance du génie créateur et de l'autonomie de l'art encore fortement ancrées dans les représentations fait barrage à la réflexion sur les enjeux de la médiation, autant qu'à sa mise en œuvre et cantonne les personnes qui s'engagent dans ces métiers dans les marges de la création.

6-Les compétences attendues des artistes ne vont pas de soi

Il apparaît nécessaire pour les artistes dans les situations de médiation de faire des pas de côté du triple point de vue artistique, partenarial et dans la définition des objectifs.

→*Un pas de côté artistique*

*La multiplicité des profils des musiciens

Les métiers de la musique sont divers, davantage sans doute que dans d'autres champs artistiques, du fait de la variété des instruments et de leurs techniques spécifiques, du fait aussi

⁷² p.147.

⁷³ p.152.

de l'étendue des répertoires notés et comme pour les autres arts du fait de la diversité des formes de la création et des approches théoriques de celles-ci. Chaque musicien est porteur de savoirs propres en fonction de sa spécialité : composition, interprétation, musicologie, qu'il combine parfois entre eux ou avec d'autres savoirs en pédagogie, organologie, acoustique, lutherie, technique du son. La **combinaison de ces savoirs** constitue des **identités professionnelles différenciées**. Celles-ci s'enrichissent également de la diversité des répertoires et des formes pratiquées, qui renvoient parfois à des références, traditions et valeurs propres.

Les savoirs acquis dans la formation artistique en vue de la scène ne sont pas suffisants. L'expérience des artistes atteste que ces savoirs doivent être **adaptés au contexte** dans lequel le projet prend place. Le musicien puise dans ses ressources techniques et artistiques qu'il va agencer, traiter, partager autrement qu'il le fait dans les contextes de création, production et diffusion. Pour « **faire avec** » des personnes qu'il invite à participer dans l'écoute, dans le jeu ou dans l'écriture, le musicien se sert pour une part des compétences acquises en vue de la scène et s'appuie sur d'autres outils relatifs au contexte de médiation.

Les artistes expriment souvent le **bénéfice** de nature proprement **artistique** de ce pas de côté.

*Compositeur

Le déplacement dont témoignent les compositeurs par rapport à leur pratique tient souvent à la démarche participative. Collecte d'écrits, de témoignages, ateliers participatifs... les formes sont variées de ces nouveaux processus compositionnels qui se décalent de l'écriture « en chambre ».

La rencontre devient, de manière parfois explicite, la source même de la création : « ...pour la composition, ce qui m'a inspiré plus que le texte lui-même, c'est l'homme qui l'avait écrit et ce que je ressentais de lui » déclare Philippe Hersant à l'occasion de sa résidence à la prison de Clairvaux : « la difficulté était de mettre en musique des textes que je n'avais pas choisis... j'ai essayé de trouver en eux ce qui vocalement pouvait être intéressant ». En sortant du modèle des choristes professionnels « tout s'est libéré... et j'ai bâti mon œuvre autour de ces moments-là,, de ce qu'ils pouvaient m'apporter⁷⁴ ».

*Interprète

Le témoignage de Sarah Nemtanu, premier violon solo à l'Orchestre national de France, devenue marraine de l'association « musique et santé », à propos de ses interventions dans les hôpitaux pour enfants, principalement à l'Institut Gustave Roussy spécialisé dans les soins

⁷⁴ Cf Interview « Philippe Hersant et Nicole Corti : Les voix d'une prison française » sur TV5 monde, 9 avril 2018.

contre le cancer est éloquent : « J'ai pris conscience [...] que le métier de musicien ne s'arrête pas aux frontières de la scène, des rideaux de velours et des spots lumineux [...] Ces expériences vives et bouleversantes m'ont fait avancer et grandir, jusqu'à en nourrir ma propre démarche artistique [...] J'espère avoir pu donner au moins autant que j'ai reçu ⁷⁵».

*Enseignant

Philippe Genet exprime l'écart par rapport au cadre traditionnel de la pédagogie instrumentale : « si ma mission officielle dans le cadre d'emploi est défini « professeur de trompette d'enseignement artistique », celle-ci a singulièrement évolué du fait de la création d'un certain nombre de dispositifs, essentiellement dans des pratiques collectives où le travail avec des collègues est fondamental. Ce travail mené avec mes collègues déborde le cadre traditionnel du professeur d'instrument⁷⁶ », notamment dans des dispositifs qui visent à **réduire les disparités** entre les milieux sociaux dans l'accès aux conservatoires⁷⁷.

A l'objectif social s'ajoute le **bénéfice de la médiation pour les musiciens**, que Fabrice Bihan, professeur de musique de chambre et de médiation au CNSMD de Lyon, formule ainsi : « Dans la vie déjà très dense d'un Conservatoire, la médiation n'est pas là pour ajouter encore, mais pour faire encore mieux. Elle participe **du lien plus que du supplément** ⁷⁸». Et autour de ce lien il identifie trois enjeux. Le premier est esthétique : « La médiation, c'est la transformation de l'exécutant en interprète-chercheur vers une matière qui prend vie ». Il s'agit de « Palper la matière culturelle qui nous a construits, fabriqués et amenés là où nous en sommes. **La matière devenue vivante** crée une sorte de généalogie de l'émotion, un rapport sensitif à l'art de nos prédécesseurs. Il permet alors de se situer soi-même, de s'ancrer dans notre culture, de s'enraciner et de s'élever, de s'y déployer pleinement. Voici peut-être le facteur esthétique qui confère à la médiation le pouvoir d'ébranler quelque chose en chacun de nous, ce « d'où je viens ? ». Le second enjeu est artistique : « La médiation c'est **se reconnaître en l'autre**. Se reconnaître, c'est s'y sentir bien » dit-il. Le groupe de musique de chambre est fédéré par la somme des expériences partagées, l'engagement commun pour le collectif, les valeurs portées conjointement... et la nécessité d'accorder ses pensées » et pourra d'autant mieux rencontrer le public qu'il aura pu décrypter ses enjeux. Les échanges intergénérationnels permettent par exemple aux jeunes musiciens de comprendre que la « création » des personnes âgées répond à une nécessité de reconstruction rétrospective de sa vie avant de la quitter ». Enfin le troisième enjeu est celui de **l'apprentissage du vivre ensemble**.

⁷⁵ Cf Philippe Bouteloup, préface de Marcel Rufo, postface de Sarah Nemtanu, *La musique et l'enfant à l'hôpital*, Toulouse, Eres, 2016, p. 237.

⁷⁶ Cf Philippe Genet, *L'enseignement spécialisé de la musique face à ses élèves, approche sociologique*, Mémoire de Master 2, IEP et OPC, Grenoble, 2017, Nbp p. 164.

⁷⁷ Ibidem, p. 167 ; Il invite, à partir des résultats de l'enquête qu'il a menée à repenser les formes mais aussi « les divers temps accordés à chacune d'elle et ce d'autant plus, que les temps et les types de pratiques « hors Ecole nationale de musique » varient en fonction du milieu social et de l'âge des élèves ».

⁷⁸ Fabrice Bihan, *Projet de formation à la médiation*, CNSMDL, janvier 2020.

*Musicologue

Dans un grand nombre de cas, la pratique musicologique ou ethno-musicologique à destination de la recherche ou de l'enseignement se démarque de celle de la médiation.

D'un côté, on trouve la revendication des qualités scientifiques de la musicologie mises au service de la vulgarisation : rigueur, objectivité... Dans cette perspective, qu'il s'agisse de conférence, de présentation de concert, de concert pédagogique, d'ateliers, de notes de programmes, l'enjeu de **transmettre des savoirs de qualité** s'oppose souvent dans l'esprit des musicologues en situation de médiation à celui du **partage de l'émotion** : « nous ne sommes pas des animateurs, des présentateurs ; il faut écarter toute vision subjective de la pièce pour ne pas se laisser submerger par les émotions » et garder le lien avec l'arrière-plan scientifique de la musicologie : « on n'est pas là pour raconter des histoires ⁷⁹».

D'autres musicologues comme Florence Badol-Bertrand pensent une musicologie appliquée qui tisse les savoirs et la subjectivité du musicologue⁸⁰.

D'autres enfin ouvrent, à l'occasion des situations de médiation, une **réflexion sur les discours** de la musique : « Il s'agit d'adapter mon savoir d'histoire de la musique en fonction des publics, déclare Clément Lebrun à propos de son activité de médiateur culturel. La recherche sur le discours fait aussi partie de la musicologie, le fait de chercher une autre manière d'étudier et de parler de musique⁸¹ ». Dans ce cas, les pratiques de la médiation font retour sur les usages musicologiques et permettent de les envisager à nouveaux frais.

→ *Un pas de côté partenarial*

Cette fois, le pas de côté résulte de la prise de conscience que les savoirs acquis pour la scène ou la salle de cours du conservatoire ne suffisent pas. Le contexte partenarial est un élément essentiel, qui appelle une approche partagée de l'action, une **action orientée vers une communauté d'expérience**.

La première question à soulever est celle **des places respectives de chaque partie prenante**, en cherchant les complémentarités plutôt que les hiérarchies.

*Le **noyau** de la médiation culturelle est composé par **l'artiste et l'institution** qui prend l'initiative de l'action

⁷⁹ Lors de la même rencontre professionnelle du 2 avril 2014, Luciana Penna-Diaw déclare : j'ai une tout autre façon de réfléchir quand j'écris un article pour la société française d'ethnomusicologie ».

⁸⁰ Cf Florence Badol-Bertrand, *Pour une musicologie partagée*, Mémoire d'Habilitation à diriger des travaux de recherche, Lille 2, 2011.

⁸¹ Rencontres professionnelles de la Cité de la musique, Mercredi 2 avril 2014.

La configuration la plus fréquente c'est qu'une structure culturelle de diffusion est initiatrice et organisatrice du projet de médiation et qu'elle engage l'artiste dans ce projet. Selon les cas, l'artiste sera plus ou moins associé en amont du projet ou simplement « exécutant » de la proposition.

Il arrive aussi que l'artiste soit lui-même initiateur et ait constitué sa propre structure, sous forme associative ou auto-entrepreneuriale. Certains combinent plusieurs modalités, comme le musicologue Clément Lebrun qui déclarait en 2014 avoir simultanément CDI, CDD, cachets et droits d'auteur.

Il est nécessaire que le médiateur culturel dispose d'un **minimum de connaissances musicales**, notamment **techniques**, tout comme il est nécessaire que l'artiste sache, même s'il n'y est pas associé *ab initio*, à quel moment du projet il intervient et quel est l'enjeu du projet pour la structure culturelle.

*La contribution de l'ensemble des parties-prenantes

L'**écart** entre les différents partenaires et le monde de la culture peut être source d'une **attente** plus ou moins forte, **entre désir intense et défiance**. Les exemples sont nombreux des réserves, parfois des résistances aussi bien des personnes que des équipes. La question mérite d'être posée. Soit pour être pensée en amont de l'acte lui-même, soit pour être travaillée au cœur même de la rencontre.

La **capacité à adapter** le programme prévu, parce que la situation l'impose, fait partie des imprévus auxquels les artistes peuvent être confrontés. A la différence des publics des salles de concert, la réactivité des auditeurs ou des participants de l'atelier comporte souvent une part d'**inattendu**⁸².

Pour que l'expérience musicale puisse opérer, encore faut-il qu'un **espace s'ouvre**, qui est nécessairement **commun**, puisqu'une certaine **qualité de silence** s'impose. Et cet espace est le fruit des équipes de l'établissement partenaires et de la façon dont le projet a été mis en œuvre. Le fait de simplement caler une date dans un agenda ne suffit pas.

*Le **tissage relationnel** se combine à un **tissage des temporalités**. Ce qui prépare la venue de l'artiste fait de plus en plus l'objet de soin, ce qui l'est moins, c'est la suite.

⁸² Cf l'expérience rapportée par Emeline Concé du Quatuor Akilone à la prison des Murets, <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/rencontres-metiers-de-la-musique-mediation-culturelle-musique.aspx#frame-4791>

→Ce peut être le travail d'un musicien intervenant dans les classes élémentaires qui permet de relayer l'artiste en résidence dans trois temps : **préparer, accompagner et prolonger** sa venue. L'expérience conduite à Lille avec l'équipe des intervenants musiciens, danseurs et comédiens et enrichie depuis 2005 par l'invitation d'artistes en résidence s'appuie bien sûr sur l'enseignant dans sa classe mais aussi sur l'intervenant qui est en charge chaque semaine de la classe (cf encadré ci-dessous)⁸³. Le musicien intervenant joue un rôle décisif comme accompagnateur d'une résidence, la préparant en amont, la prolongeant en aval. Il se trouve ainsi selon les contextes dans différentes fonctions : il joue le rôle de médiateur dans le cadre de la résidence d'un artiste, alors qu'à d'autres moments il est lui-même en situation de conduire l'action de médiation en tant que musicien-artiste.

→Ce peut être le travail du médiateur culturel dans les lycées, comme l'expérience menée en région Ile-de-France par Arcadi de 2011 à 2018. Le **guide méthodologique** montre comment se met en place le **travail collaboratif** avec le lycée pour toucher l'ensemble des acteurs et établir une feuille de route partagée. La mission étant programmée sur 3 ans, la dernière année prévoit de consolider, autonomiser et quitter.

Ce qui est en jeu dans ces temporalités, c'est à la fois de penser les contributions réciproques au cœur de l'action de médiation, et également de faire place à ce qui, au-delà d'une situation éphémère, peut être transformé dans le quotidien des personnes. L'artiste peut aussi s'intéresser à ce qui se passe **après son passage** et souhaiter y contribuer.

ENCADRE 3 – Le Plan Musique-danse-théâtre des villes de Lille, Lomme, Hellemmes

*Dans ce plan, mis en œuvre en partenariat avec l'Inspection Académique du Nord et la Direction Régionale des Affaires Culturelles, une **équipe de plus de 20 intervenants artistiques : musiciens intervenants, comédiens et danseurs intervenants** recrutés progressivement depuis septembre 2005 travaille sous la tutelle du conservatoire de Lille et couvre depuis septembre 2008 la totalité du territoire de Lille-Lomme-Hellemmes.*

Le travail des intervenants

Le travail est fondé sur un partenariat étroit entre les professeurs des écoles et les intervenants artistiques pour l'élaboration et la conduite de projets pédagogiques dans le respect des instructions officielles de l'Education Nationale. Des actions sont également développées dans le temps périscolaire afin d'assurer le lien entre les différents temps de l'enfant et entre les divers acteurs de l'enseignement et de la culture sur le secteur.

⁸³ Cf en annexe, *Dix années de résidences artistiques à destination des enfants des écoles lilloises, hellemmoises et lommoises*, document de travail au 11 octobre 2018.

Ainsi, des projets naissent au coeur des quartiers pour que les enfants chantent, dansent, manipulent des instruments, des objets sonores, jouent avec les sons, inventent, écoutent et apprennent à prendre leur place dans un groupe, à exprimer des émotions.

Les résidences d'artistes

*Des temps de rencontre et de **résidence avec des artistes** sont également mis en oeuvre afin de multiplier des aventures artistiques qui touchent les enfants et qui marquent les mémoires. Le travail s'appuie sur le projet de l'enseignant et le savoir-faire du musicien intervenant.*

Depuis 2007 :

** 19 résidences d'artistes*

** 99 classes touchées*

** format : 6 demi-journées réparties sur une année ou un semestre venant ponctuer les séances hebdomadaires du musicien-intervenant*

Depuis 2016 : démultiplication des classes bénéficiant de la présence des artistes : sur les 2 années écoulées, 53 classes ont rencontré un artiste et 23 ont été engagées dans un projet avec cet artiste.

→Un pas de côté dans la visée

Le terme de médiation musicale est assez généralement adopté dans le milieu musical. Nous avons eu l'occasion de noter des variantes dans la présentation des référentiels, dans les nomenclatures et dans la façon qu'ont les professionnels ou les formateurs de désigner leur activité.

Outre les enjeux des **hiérarchies professionnelles**, qui font que les artistes ne voudraient pas être assimilés à des « médiateurs », ce qui différencie les points de vue porte sur la visée même des interventions artistiques en vue d'une médiation culturelle.

*S'agit-il de préparer un apprentissage instrumental ? La perspective est alors « **pédagogique** », en amont des cursus constitués des conservatoires.

*S'agit-il d'une des facettes de l'enseignement général ? La visée est alors « **éducative** » et s'inscrit dans les programmes adressés à tous les enfants dans le cadre de l'école.

À quoi rapporter l'expérience sensible vécue le plus souvent dans un groupe lié à une institution, qui n'est pas nécessairement scolaire, qu'il s'agisse d'une expérience d'écoute ou

d'une expérience de pratique proposée dans le cadre d'une médiation culturelle de la musique ?

Le rôle qu'elle peut jouer dans la **construction de la subjectivité** et de la relation aux autres dans le groupe a été mise en lumière par l'étude commandée par la DGCA en 2017 à une équipe de chercheurs en psychologie et psychanalyse⁸⁴. À la différence des acquis en termes de confiance en soi ou de concentration, qui peuvent également se développer dans d'autres pratiques collectives comme le sport, il est ressorti de l'étude que les situations de médiation permettent de s'approcher d'une part inconnue de soi, dès lors que le cadre est constitué de manière contenantante.

Voilà qui destine l'expérience de la musique à un autre endroit que la seule contemplation de l'œuvre ou de la préparation à une pratique future permettant de fréquenter les œuvres en toute autonomie. Autrement dit, la médiation ne vise pas seulement la salle de concert, ou la salle de cours de conservatoire. Elle porte un **effet propre tout aussi essentiel** pour la **construction de soi, de son rapport aux autres**, à un endroit où les enjeux individuels et sociétaux se croisent.

C/ Les formes de la médiation culturelle de la musique

1-Des typologies « in progress »

Tout comme les partenaires, les formes sont multiples et il n'est pas simple d'en établir une typologie. Les études réalisées dans le champ de la musique montrent différentes étapes dans l'élaboration des catégories d'action (cf Tableau 8). Ces **étapes attestent de la progressive maturation du sens** de ces actions.

→L'étude menée par la Réunion des opéras de France en 2009-2010

L'étude auprès des services éducatifs des maisons d'opéra est pionnière en la matière⁸⁵. Elle retient six types d'action : la visite, le parcours ponctuel, le parcours pluri-annuel, la résidence d'artiste, l'atelier de pratique sans restitution, la création participative. Les **enjeux sont**

⁸⁴ Cf Angélique Gozlan, *Les effets des actions de médiation sur les enfants et les adolescents*, <http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-scientifique-et-technique/Effets-mediation-culturelle-enfants>

⁸⁵ Le travail mené par l'AFO le livre blanc centré sur les témoignages et la rencontre des expériences au niveau européen, mais pas d'enquête...

mêlés : celui du **format** : ponctuel ou construit dans la durée, celui de la **visée artistique** : entre découverte du lieu, pratique et création, celui de la **place de l'artiste** dans le cas d'une résidence. La question du partenariat n'a pas été dépliée car il s'agissait d'actions conduites avec pour seul partenaire l'Education nationale.

→ *Les études de la Fédération des ensembles vocaux et instrumentaux spécialisés*

La FEVIS a initié une première étude des actions de médiation de ses membres en **2012** qui a été réitérée en **2016**.

La présentation quantitative des actions (nombre d'actions, répartition territoriale des heures de médiation des membres de la Fevis, financement des actions⁸⁶, impact de l'âge des ensembles et du niveau de financement, comparaison avec 2012⁸⁷), s'appuie sur une **typologie autour de 3 pôles** : le monde **éducatif** (scolaires, étudiants), le monde des **amateurs** (conservatoires, classes à horaires aménagés CHAM, amateurs), les publics « **empêchés** » (maisons de retraite, SDF, chômage, prison, migrants, hôpital), et les autres personnes réunies dans la catégorie « tous publics ». Ces rubriques rendent compte de l'investissement des ensembles dans ces secteurs : les **actions et les heures** concernent en majorité les scolaires : autour de 60% des actions et entre 30 et 40% de l'ensemble des heures dévolues à l'ensemble des situations de médiation (avec des formats plus développés : diminution du nombre d'action et augmentation du nombre d'heures entre 2012 et 2016). En revanche les publics "empêchés" ne représentent que 5% en 2012 et leur part baisse à 3% en 2016, même si le nombre de personnes touchées est important.

Le bilan qualitatif de 2016 s'organise autour de **quatre objectifs**. Les deux premiers concernent la dimension **artistique** : en commençant par l'apprentissage à travers la transmission d'outils, ensuite l'éveil et l'initiation à travers les pratiques collectives. Les deux suivants concernent le **lien social** et la vie dans la cité, hors des salles de concert. Le tout avec une focale sur le **numérique** (expériences augmentées, web-séries, communication décalée).

Entre les deux enquêtes, ce qu'il faut noter, ce ne sont pas seulement les chiffres, mais aussi la manière de penser ces actions au sein des missions des ensembles. Si la structure des actions évolue peu, en revanche **les objectifs ont été clarifiés entre un pôle artistique et un pôle social et territorial**.

Entre la présentation quantitative et la présentation qualitative, se dessine une superposition entre publics **familiers**/ non familiers et vocation **artistique**/vocation **sociale**. Et aussi entre **pédagogie**/médiation...

⁸⁶ Le taux de couverture globale du coût des actions pédagogiques des ensembles par le financement fléché ou dédié n'est que de 36%.

⁸⁷ Entre 2014 et 2016 : le nombre d'heures de médiation a augmenté de 14% sur la période.

→*L'étude des enjeux de la médiation par la DGCA en 2017*

La DGCA a étudié les enjeux de la médiation auprès des enfants et des adolescents pour les établissements labellisés de la musique (CNCM, orchestres, opéras, SMAC) : 23 projets menés par 19 établissements ont été proposés par les réseaux et les DRAC et ont été analysés⁸⁸. Un deuxième volet de l'étude portait sur la place de ces actions dans les projets des lieux en regard des cahiers des missions et des charges et un troisième volet sur la façon dont les réseaux s'emparent des questions de médiation. Cette étude a confirmé la grande **richesse des initiatives** des établissements et **l'engagement militant** des équipes des lieux, mais elle a également relevé le **manque de visibilité** de ces actions, non seulement à **l'extérieur** mais aussi parfois en **interne** des lieux. Et enfin est apparu un besoin, formulé ou informulé, de plus d'espaces de réflexion et de coopération pour mieux capitaliser, mieux valoriser et mieux évaluer ces expériences.

Concernant **la typologie des actions**, les rubriques se sont précisées : type de partenaire, âge des participants, professionnels impliqués, format de l'action (effectif et volume horaire), budget de l'action, lien avec la programmation de l'établissement. Cette typologie a un double avantage : elle permet de penser l'action de médiation comme un dispositif complexe qui résulte de la combinaison de plusieurs facteurs, elle permet également de penser l'articulation avec la mission de programmation des lieux.

Une analyse **comparée** de ces typologies pour d'autres disciplines du spectacle vivant ou des arts plastiques serait à réaliser pour disposer d'une approche **plus globale**, qui ne serait plus seulement centrée sur la musique. Si les contextes d'intervention sont semblables, des différences sur les modalités d'intervention apparaîtraient, comme par exemple la **moindre préoccupation de technicité pour entrer en danse**, qui **permet de différencier une pratique dans un contexte de médiation d'un contexte d'apprentissage**.

⁸⁸Cf étude jointe en annexe.

TABLEAU 7 –Les typologies des actions de médiation dans les études depuis 2009

<i>Etude ROF 2009-2010</i>	<i>Etude FEVIS 2012 et 2016</i>	<i>Etude DGCA 2017</i>
<u>Intitulé</u> : « services éducatifs » Actions mises en place dans le cadre de l'Education Nationale	<u>Intitulé</u> : « médiation et actions pédagogiques »	<u>Intitulé</u> : « enjeux des actions de médiation » Centré sur les enfants et les adolescents
<u>Institution</u> : opéras membres du réseau ROF	<u>Institution</u> : ensembles musicaux classiques indépendants	<u>Institutions</u> : établissements labellisés musique : opéras, orchestres, CNCM, SMAC
Liste d'actions	Liste d'objectifs	Typologie des actions
1-Visite	1-Apprentissage : transmission et démarches didactiques : cf outils, MOOC...	A/ Le contexte partenarial
2-Parcours : visite et/ou rencontre	2-Eveiller, initier : pratiques collectives et représentations participatives	B/ L'âge des participants
3-Parcours pluri-annuel avec le même établissement scolaire	3-Créer du lien social : contribuer à l'inclusion sociale de personnes isolées ou en difficulté	C/ Les professionnels du dispositif
4-Résidence d'artiste dans le cadre scolaire	4-faire vivre la musique dans la cité, au-delà du cadre attendu des salles de concert	D/ Le format de l'action : effectif et volume horaire
5-Atelier de pratique artistique sans objet de restitution	Avec une focale sur le numérique et des expériences augmentées et de web-séries ou de communication décalée	E/ Le budget de l'action
6-Création participative	Typologie des personnes touchées + large que ROF	F/ Le lien à la programmation du lieu 1- <u>en lien avec</u> la programmation du lieu : répétitions publiques, conférences et rencontres avant ou après le concert avec les équipes ou les artistes 2- <u>sans lien avec</u> la programmation : visites, parcours et ateliers, actions auprès des publics dits empêchés (prison, hôpital, maison de retraite...), récréations-garderies musicales, pratiques collectives vocales ou instrumentales structurées dans le temps 3- <u>une autre forme</u> de programmation : concerts scolaires dans et hors les murs, concerts pédagogiques, pauses musicales (midi, mercredi...), créations participatives
		+ La formation en direction des personnes-relais : enseignants, relais du monde social, de la santé, de la prison

2-La délicate articulation entre les missions culturelles et les métiers artistiques

Dans les établissements culturels missionnés par la puissance publique, les actions de médiation constituent un ressort essentiel du lien entre le monde de l'art et les mondes éducatifs, sociaux et culturels. Pour que cette articulation soit féconde, pour que les présupposés réciproques puissent se réduire, il faut pouvoir lier les compétences internes au-delà des divisions établies dans la plupart des organigrammes et assurer la juste place de chacune des parties prenantes, c'est-à-dire savoir s'allier les compétences métiers des autres filières et se penser en complémentarité depuis la conception jusqu'à l'évaluation des actions de médiation.

→*La division du travail dans les structures culturelles*

L'articulation attendue de la médiation se confronte à des obstacles structurels dans de nombreux établissements où prévaut une logique de division du travail.

*Première division entre programmation et médiation

L'étude sur *Les enjeux de la médiation dans les établissements labellisés de la musique* de la DGCA en 2015 s'est intéressée à la **situation** des responsables de médiation **dans l'organigramme**, sans oublier la rémunération et le type de contrat et a constaté qu'ils sont rarement en lien avec les équipes de direction et de programmation et le plus souvent rattachés au « secrétariat général » ou à la « direction de la communication », parfois étendue en « direction de la communication et du développement » et parfois font partie d'une équipe spécifique, qui s'intitule « service actions et médiations culturelles », « service action culturelle », « service des publics » ou « service pédagogique et culturel ». Autrement dit, cette fonction reste relativement **périphérique**, et en tout cas, seconde **par rapport à la fonction de programmation** qui demeure première dans le temps comme dans les **valeurs** qui lui sont attachées.

*Deuxième division au sein de la médiation

Entre concepteurs et animateurs

L'étude Aubouin de 2010 relève, au sein des établissements culturels, une division entre des **concepteurs/producteurs de dispositifs** de médiation diversement nommés : chargés d'action culturelle, chargés d'action territoriale, chargés de médiation, chargés de projet,

responsables des publics etc., et **des animateurs face au public**, chargés de la réalisation des activités de médiation face au public, quels que soient le format, le contenu, le mode opératoire.

Entre artistes et non-artistes

Parmi ces animateurs face au public, l'étude distingue deux catégories d'intervenants. **Des artistes** qui effectuent une prestation artistique à finalité de médiation culturelle : ateliers de pratique musicale, de pratique théâtrale, d'arts plastiques, démonstrations, ateliers chorégraphiques, conférences d'explication de sa proposition artistique : l'artiste exposé dans un centre d'art, le metteur en scène... Ces ateliers et conférences peuvent se faire dans l'enceinte de la structure ou hors les murs : prison, hôpital, école, salle de quartier...

L'étude range dans une deuxième catégorie les **non-artistes** : conférenciers, guides conférenciers, animateurs d'ateliers pédagogiques, notamment pour le jeune public. Selon la taille des structures, une telle division du travail est plus ou moins marquée⁸⁹.

*Entre artistes impliqués dans la programmation et artistes non programmés dans la saison

La **relation entre les musiciens et les établissements** labellisés de la musique qui portent des projets de médiation peut prendre quatre formes :

soit ils sont **membres** permanents de la structure, c'est le cas des orchestres et opéras qui disposent de "masses permanentes",

soit ils sont **programmés dans la saison** du lieu : compositeur, ensemble, orchestre...,

soit ils sont **extérieurs** et choisis en fonction de **compétences spécifiques** : en musicologie, en lutherie traditionnelle ou électronique, en matière de travail et direction vocale...,

soit enfin ils sont extérieurs à la programmation mais **implantés** sur le territoire régional : enseignants de conservatoire ou musicien intervenant ayant une carrière d'interprète....

Aux professionnels rémunérés s'ajoutent dans quelques cas des **étudiants** en école supérieure de musique⁹⁰.

⁸⁹ Cf op. cit., Aubouin, 2010

⁹⁰ Cette typologie est issue de l'étude sur les enjeux des actions de médiation dans les établissements labellisés de la musique, DGCA, 2017, op.cit.

Dans le cas où les artistes sont impliqués dans la programmation, le « passage » de l'atelier vers la scène se fait directement à travers l'artiste, ce qui est facilité par diverses identifications personnelles et amplifié par l'« aura » du concert ou du spectacle, et l'expérience parfois énigmatique de l'écoute est tempérée par une certaine familiarité issue de la relation établie avec l'artiste.

Dans le cas où les musiciens chargés de la médiation ne sont pas programmés dans la saison, le lien est à construire avec l'institution et ses activités de diffusion pour que les publics, les professionnels qui les accompagnent ne restent pas aux marges de l'établissement culturel.

→ *La juste place de chacune des parties prenantes*

*Un espace d'invention pour l'artiste

Le témoignage de Viviane Gégout, responsable du plan musique-danse-théâtre de Lille situe les enjeux de la relation entre l'artiste et la structure qui met en place le projet de médiation, en l'occurrence dans un contexte partenarial scolaire qui fait également intervenir l'enseignant et le musicien-intervenant régulièrement en charge de la classe :

« Le **choix de l'artiste** reste délicat, et il est impératif d'être à la fois clairs sur nos attentes tout en lui donnant la place pour **l'invention de son rôle** auprès des publics. C'est par l'expérience sur le terrain que les relations se construisent et qu'il prend sa place dans le projet, à l'écoute des encadrants, des enfants, tout en restant artiste ; il n'est **pas attendu comme pédagogue, intervenant ou même animateur, mais bien comme artiste** ».

*Sans effacer la place des « autres » parties prenantes

On observe une tendance à **l'effacement** à la fois dans les établissements culturels et chez les professionnels associés aux actions⁹¹. Beaucoup **d'enseignants** par exemple s'effacent volontairement, **se mettent en retrait** dans les temps de conception, d'animation et même d'évaluation partagée. Ce retrait est à mettre sur le compte d'un sentiment d'illégitimité culturelle et parfois sociale, dont il importe d'avoir conscience pour pouvoir favoriser la participation des professionnels associés. Le témoignage de l'Orchestre national de Lyon, qui mentionne "le besoin de rassurer les enseignants de la non nécessité d'être initiés pour participer aux projets", atteste du flou qui entoure la place des enseignants et du sentiment d'inquiétude et d'illégitimité que cela génère.

Dans les établissements culturels, on a pu observer que **la place des artistes est large** dans les bilans, les actions de communication et les études conduites par les chercheurs. En revanche, **les autres professionnels associés à l'action restent peu visibles**. Ils sont

⁹¹ Cf Etude sur les enjeux des actions de médiation dans les établissements labellisés de la musique, op. cit.

mentionnés de façon aléatoire. Parmi les professionnels minorés, citons les musiciens intervenants, pas nécessairement mentionnés dans le descriptif d'une action, mais dont on a pu retrouver la trace dans les budgets⁹².

Il est **rare également que soient mentionnées les équipes de l'établissement**, que ce soient les chargées de mission ou les personnels techniques, il est rare enfin que la quote-part de leur travail apparaisse dans les budgets de l'action. Pour les actions conduites à l'école, si la présence des enseignants de l'éducation nationale est une évidence, toutefois leur nom, leur rôle dans la mise en œuvre, l'exploitation pédagogique de l'action et son évaluation restent le plus souvent dans l'ombre. De même pour les responsables des établissements scolaires, dont on sait combien le portage est décisif non seulement pour l'organisation mais aussi pour l'implication plus ou moins grande des équipes.

→ *L'écueil d'une logique de « catalogue »*

Certains établissements développent une « offre » d'actions de médiation, quand d'autres préfèrent co-construire les projets avec leur partenaire.

Dans une logique de catalogue, ces établissements proposent des actions de médiation comme un « produit » à la « consommation ». Cela met les partenaires en position de relais pour l'exécution de l'action plutôt que d'acteurs de celle-ci. Le danger, c'est alors de faire de la médiation un moyen de la domination culturelle, à rebours d'intentions apparemment « éthiques », qui se trouvent détournées ou servent d'alibi.

Cette approche ne permet pas de faire des ponts entre les mondes, car elle ne se met pas à l'écoute de son partenaire, ne crée pas les conditions de sa participation, ne le considère pas comme pouvant utilement contribuer.

→ *Le faux impératif de rire*

Pour compléter ce panorama, un mot sur une modalité fréquente dans l'adresse notamment aux enfants des médiations autour des concerts. Notons que l'approche par le rire n'apparaît pas dans un contexte d'opéra, comme si le fil du récit permettait plus facilement de fixer l'attention et les émotions des jeunes spectateurs. A l'inverse, face à une situation d'écoute instrumentale, qu'il s'agisse d'un orchestre ou d'un ensemble, les présentateurs semblent vouloir **éviter le côté « sérieux » et tombent parfois dans l'écueil du rire obligé**.

Le rire devient alors le **signe d'un embarras** qu'il s'agirait de masquer à tout prix. Sans doute y a-t-il là **un double malentendu** : le premier concerne les stéréotypes concernant

⁹² Cf. le budget de l'opération « Finoreille » de l'Opéra de Lille, qui atteste d'un volume horaire important confié à un intervenant en milieu scolaire : 2 heures par semaine tout au long de l'année scolaire sur chacun des 7 sites de l'opération.

l'enfance et le second concernant la nature de l'expérience musicale. Il est dommage, avec l'idée qu'il faudrait faire passer la pilule, d'inscrire d'entrée de jeu l'intérêt des enfants comme la capacité de la musique elle-même dans une impossible rencontre et d'emprunter à la clownerie, qui est par ailleurs un art qu'il convient de maîtriser et qui a ses codes et ses visées propres, pour introduire la découverte du jeu instrumental à plusieurs et des étonnements, rêveries, ennuis ou émotions que peut susciter l'écoute.

Sans doute l'impératif de rire peut-il être lu comme **le revers de la sacralité** attribuée à la musique dite parfois « absolue » ou « pure », autrement dit la musique instrumentale. Parce qu'elle serait destinée à une contemplation à laquelle accèdent les connaisseurs initiés, elle serait intrinsèquement limitée dans sa capacité à être comprise de tous. Il est fort **dommage d'intégrer cette perspective, qui transmet même sous sa forme inversée, la dimension « réservée » de la musique classique** au lieu d'inviter à une appropriation personnelle que chacun est libre ou non de vouloir investir.

Nombreuses sont les formations à la médiation qui invitent les musiciens à exploiter le « comique » dans les situations de présentation de concert. Des formateurs issus du monde du théâtre préparent avec eux des saynettes avec comme intention de divertir le public et de le mettre à l'aise. La question se pose de la justesse de ces propositions. Si le jeu théâtral appelle une maîtrise réelle, si l'acteur professionnel saura susciter une émotion propice à l'écoute de la musique, l'effet de quelques séances de découverte de l'improvisation théâtrale pour les musiciens ou musicologues conduit le plus souvent à **un sur-jeu qui donne le sentiment d'une extériorisation factice** quand il ne frise pas la caricature. L'humour ou la comédie peut être un manière intéressante d'« entrer » en musique, s'ils sont maîtrisés et également s'ils sont dosés pour conduire vers une écoute.

S'il s'agit **non plus de « jouer » un rôle dans une saynette, mais de communiquer une expérience**, alors la question se recentre sur ce que les musiciens entendent partager et ensuite sur la meilleure manière de le faire. Cette approche a l'avantage de partir d'une expérience singulière, de la creuser et de mettre en partage la relation que les musiciens, individuellement et collectivement, entretiennent avec les sons, les œuvres, l'imaginaire et les nombreuses références qui s'y rapportent. **Trouver la voix pour le dire** est un chemin d'autant plus passionnant qu'il creuse simultanément leur propre conscience d'être musicien et l'adresse au plus grand nombre. Il est important que chacun soit à sa juste place.

→ *Pertinence et limites du numérique*

Le numérique représente un potentiel important pour mettre à disposition des connaissances et permettre des expériences de découverte interactive de la musique.

De nombreuses applications se sont développées ces dernières années (T@lens school, applications thématiques par l'entreprise Sonic Solveig...) et ont fait évoluer la réflexion sur la place du numérique dans les arts.

Il est de plus en plus acquis que la mise à disposition de connaissances nécessite un travail d'éditorialisation qui permet de cibler des publics différents et qui atteste d'un besoin d'organisation de l'information et de récit pour s'approprier ces contenus. De la même manière, les expériences connectées et interactives peuvent difficilement se passer d'une médiation spécifique. En effet il convient de considérer le numérique comme outil de médiation et non comme dispositif autonome.

A cet égard, le récent projet de la Philharmonie des enfants qui prévoit une découverte sensible de la musique par des parcours thématiques numériques en autonomie, devra faire l'objet d'une observation attentive.

Le numérique constitue également un espace où les contributions individuelles ou collectives peuvent être facilitées : sous formes de recommandations, de retour d'expérience mais également de moyen de restitution d'un projet de médiation quand celle-ci ne passe pas par la scène.

Enfin le numérique constitue une ressource intéressante dans la généralisation d'une formation à la médiation par le développement d'outils de e-learning dès lors qu'il peut être articulé avec des temps en présentiel de partage d'expérience et d'évaluation. On peut alors s'appuyer sur le numérique pour les enseignements théoriques et l'analyse de pratiques filmées y compris certains partages d'expérience par le biais de conférence visio permettant l'échange entre les participants. Toutefois, les ateliers de mise en pratique privilégieront les rencontres physiques entre les participants, les encadrants et les publics.

3-Les pratiques collectives des jeunes : entre apprentissage artistique et médiation culturelle ?

Il est courant d'employer de manière indifférenciée les termes d'orchestre et de pratique collective. Comme le note Laura Jouve-Villard, « l'orchestre apparaît comme un « lieu commun » au sens noble du terme, c'est-à-dire comme un horizon de valeurs et de représentations tacitement partagées, mais qui porte en lui des situations musicales, des formes esthétiques et des référentiels politiques très différenciés⁹³ ». Attirant l'attention sur ce

⁹³ Résonances, écoles de musique, écoles de citoyenneté, séminaire du 26 mars 2018, Fondation Daniel et Nina Carasso, p.33. Elle désigne ce qui dans la pratique collective de la musique relève du champ sociétal : « régimes d'autorité, de devoirs et de hiérarchie : le chef, le temps de cours dédié, la réforme des temps scolaires, le plan chorale, l'objectif du spectacle de fin d'année, la partition, les œuvres au programme... »

qui se tisse dans le jeu collectif, elle précise : « l'orchestre ne se limite pas à une façon de jouer de la musique ensemble ; c'est un **terrain où se joue** à chaque seconde une foule de **négociations entre l'individu et le groupe**, où se fabrique en somme un certain équilibre social par le jeu musical collectif ». Considérer les pratiques collectives comme un espace relationnel dynamique revient, au-delà des variations en termes d'effectifs, de la durée des projets et des répertoires, à les considérer en premier lieu comme des espaces médians, des **dispositifs de médiation** à part entière.

D'un point de vue empirique, les pratiques vocales ou orchestrales collectives consistent à proposer une pratique musicale à un groupe de jeunes d'âge scolaire soit dans le temps scolaire, soit hors du temps scolaire dans un cadre institué ou à titre individuel. Les **effectifs** de ces collectifs sont parfois calqués sur les formations **symphoniques** ou les **ensembles à vent**, mais peuvent aussi concerner aussi bien des formations réunissant les instruments d'une **même famille** : orchestres de flûtes, de guitares, de percussions que des effectifs **hybrides** réunissant les ressources d'un territoire autour d'un **projet** pouvant parfois enjamber les frontières entre les genres musicaux et associer d'autres formes d'expression (danse, théâtre, arts visuels, etc.)

Il n'est pas habituel de **comparer** les pratiques collectives entre elles : les dispositifs de pratique collective orchestrale ou vocale soutenus au plan national, les actions conduites par les structures culturelles (labels ou festivals) dans un temps relativement long et enfin les pratiques inscrites dans les cursus des conservatoires⁹⁴. Elles présentent pourtant des **points communs et des différences** qu'il importe de **clarifier**, à la fois pour mieux préciser les objectifs artistiques éducatifs, culturels, territoriaux et pour clarifier les compétences attendues des musiciens qui les encadrent. Le tableau 9 a pour ambition de penser les interactions entre les dispositifs existants qu'ils soient portés par les labels, les conservatoires ou des associations développant des dispositifs spécifiques de formation par la pratique collective.

→ *Les objectifs des pratiques collectives*

Ces pratiques collectives ont des finalités multiples, plus ou moins développées selon les institutions qui les portent et selon la durée dans laquelle elles se déploient. D'un côté elles sont considérées dans une démarche de **pré-apprentissage** de la musique. Dans ce cas, l'objectif est de poursuivre un cycle d'études en conservatoire en vue d'acquérir une maîtrise autonome qui permet d'accéder à une pratique en amateur. La question qui se pose alors est d'ordre **pédagogique** : à partir de quel moment les pratiques collectives permettent-elles d'acquérir des techniques qui peuvent être requalifiées dans une perspective d'enseignement

⁹⁴ Parmi les dispositifs soutenus par le ministère de la Culture, on peut citer Orchestre à l'école, Demos...

artistique spécialisé. Pour avancer dans la réponse à cette question, il est intéressant de mettre en dialogue l'ensemble des acteurs qui prennent en charge l'amont de l'apprentissage au sein des conservatoires, dans les dispositifs nationaux comme dans les initiatives locales et les conservatoires eux-mêmes.

D'un autre côté les pratiques collectives de la musique sont considérées comme une forme élaborée de **médiation** culturelle. Dans ce cas, l'objectif est de contribuer à la construction d'une identité subjective et culturelle à travers le « faire ensemble ». C'est alors la qualité de l'expérience sensible davantage que les acquis techniques qui déterminent les bénéfices de ces pratiques. La question qui se pose alors est d'ordre **culturel** : dans quelle mesure ces pratiques permettent-elles de constituer des ressources culturelles pour tous les enfants, y compris ceux qui ne poursuivront pas au-delà de leur participation à ces pratiques collectives ? Comment les institutions partenaires portent-elles ensemble ces pratiques de telle sorte que l'expérience soit porteuse de sens pour tous les jeunes ?

Lorsqu'elles sont couplées avec une pratique de spectateur dans un établissement culturel et une approche réflexive de leur pratique, ces pratiques peuvent alors être considérées comme un des piliers des parcours **d'éducation artistique et culturelle**.

Il revient aux politiques publiques de clarifier les enjeux et d'organiser la structuration des différentes initiatives développées ces dernières années pour servir au mieux ces enjeux.

→ *La comparaison entre les différentes pratiques collectives*

Grâce à la comparaison, on constate que le **portage institutionnel** est déterminant dans la définition des pratiques. Chaque institution, en fonction de ses missions et de son projet, a tendance à placer les objectifs des pratiques collectives à un endroit différent, qui conditionne l'évaluation qui en est faite : la pédagogie pour les conservatoires, la médiation pour les lieux culturels, le mélange de pédagogie et de médiation sociale ou éducative pour la plupart des dispositifs. En réalité, quel que soit le portage des pratiques collectives, la double dimension artistique et culturelle est à l'œuvre et elle doit trouver sa juste place dans les récits adressés aux enfants et aux parents, afin que, pour tous les enfants, ceux qui continueront comme ceux qui s'arrêteront, il s'agisse d'une expérience de qualité permettant d'ouvrir sur un parcours de musicien amateur ou professionnel et également de disposer de ressources culturelles de qualité.

Dans la réalité, les différences sont moins marquées qu'il n'y paraît entre les institutions. D'où l'intérêt de peser les points communs et les différences qui les traversent, récapitulés dans le tableau ci-joint.

ENCADRE 4 – Comparaison des différents dispositifs proposant une approche collective de la musique

Sont recensés :

- les dispositifs nationaux (DEMOS, orchestre à l'école, plan choral...)
- les conservatoires
- les établissements de création et de diffusion proposant des projets longue durée autour de la pratique collective (ex. orchestre des quartiers de Dijon Bourgogne, Opéra Junior à Montpellier, Opéra Kids à l'opéra de Limoges, Finoreille à l'opéra de Lille...)

1-Des dispositifs à la frontière entre l'atelier de pratique, l'éveil musical, le 1^e cycle d'apprentissage musical

Caractéristique de l'atelier de pratique :

- *pratique en collectif
- *utilisation d'instruments et/ou de la voix, sans spécialisation avec un instrument en particulier
- *dimension d'apprentissage (complexité, progression, découpage en séquences, mise en jeu de l'écoute)
- * importance de la restitution et du parcours du spectateur

Caractéristique de l'éveil musical :

- *une période de travail sur le corps en mouvement et la voix. Les enfants n'ont de contact avec l'instrument qu'à l'issue de cette période
- *très grande importance de l'oralité dans la pratique
- *co-existence des répertoires canoniques avec des répertoires populaires ou traditionnels.

Caractéristiques d'un 1^e cycle d'enseignement :

- *le début de l'apprentissage instrumental ou vocal
- *l'introduction progressive de la lecture et de l'écriture
- *l'usage des pédagogies de groupe en alternance avec les regroupements en tutti du collectif ; le groupe est l'espace de l'apprentissage des premières bases instrumentales
- *la classe musicale unique de certains conservatoires (expérimentation à Orléans, appliquée à Nantes et Dunkerque) élargit la pédagogie de groupe à plusieurs instruments de la même famille et y intègre la formation musicale.⁹⁵

⁹⁵ A Nantes, la classe musicale unique s'applique à l'ensemble du premier cycle. En 1^e et 2^e années, 2 cours hebdomadaires : un cours d'ensemble et un cours de pratique instrumentale en cours semi-collectif et 2-3 enfants. En 3^e et 4^e années, 3 cours hebdomadaires : pratique collective, formation musicale et pratique instrumentale en cours semi-collectifs de 2-3 enfants.

2-Des dispositifs très variés

*le temps hebdomadaire consacré à la pratique

Exemples : Demos 4h, OAE 2h, Eveil 1h ou 2h, Orchestre des quartiers de ODB 1h à 2h, Ateliers au projet 1h

*la durée globale du dispositif

Ex : dispositifs : 3 ans et +, ateliers au projet plusieurs mois, mais rarement supérieur à un an.

*le lieu d'enseignement : conservatoire, école, centres sociaux

*le mode de recrutement des enfants : individuel au conservatoire, relayé par les éducateurs et travailleurs sociaux pour Demos, captifs pour OAE (élèves, volontaires ou non).

*les instruments et les répertoires :

Ex : dans les ateliers, plus de projets dans une logique de création participative, plus d'instruments ou de répertoires non enseignés dans les conservatoires tels Batucada, Steel drum.

La comparaison met en avant des différences quant au temps dévolu aux pratiques ainsi que des différences de lieux et de portage institutionnel plus que de méthode. Avant d'en tirer des conséquences en termes de compétences attendues des différents professionnels pour encadrer ces pratiques, voyons ce qui garantit la réalisation des objectifs dessinés plus haut.

C'est en fonction de ces différents formats et portage qu'a été établi le schéma 1.

On distingue les **pratiques collectives 1**, qui regroupent les initiatives d'une durée de 1 an maximum qui relèvent plus d'une logique de projet et les pratiques collectives 2 qui regroupent les initiatives qui s'engagent dans un cycle supérieur à 1 an. Les pratiques collectives 1 sont souvent portées par les structures culturelles comme le montrent les cas étudiés dans l'étude sur les enjeux des actions de médiation dans les établissements labellisés de la musique⁹⁶ mais aussi par des projets conduits par des musiciens intervenants à l'école ou des projets thématiques initiés dans les conservatoires.

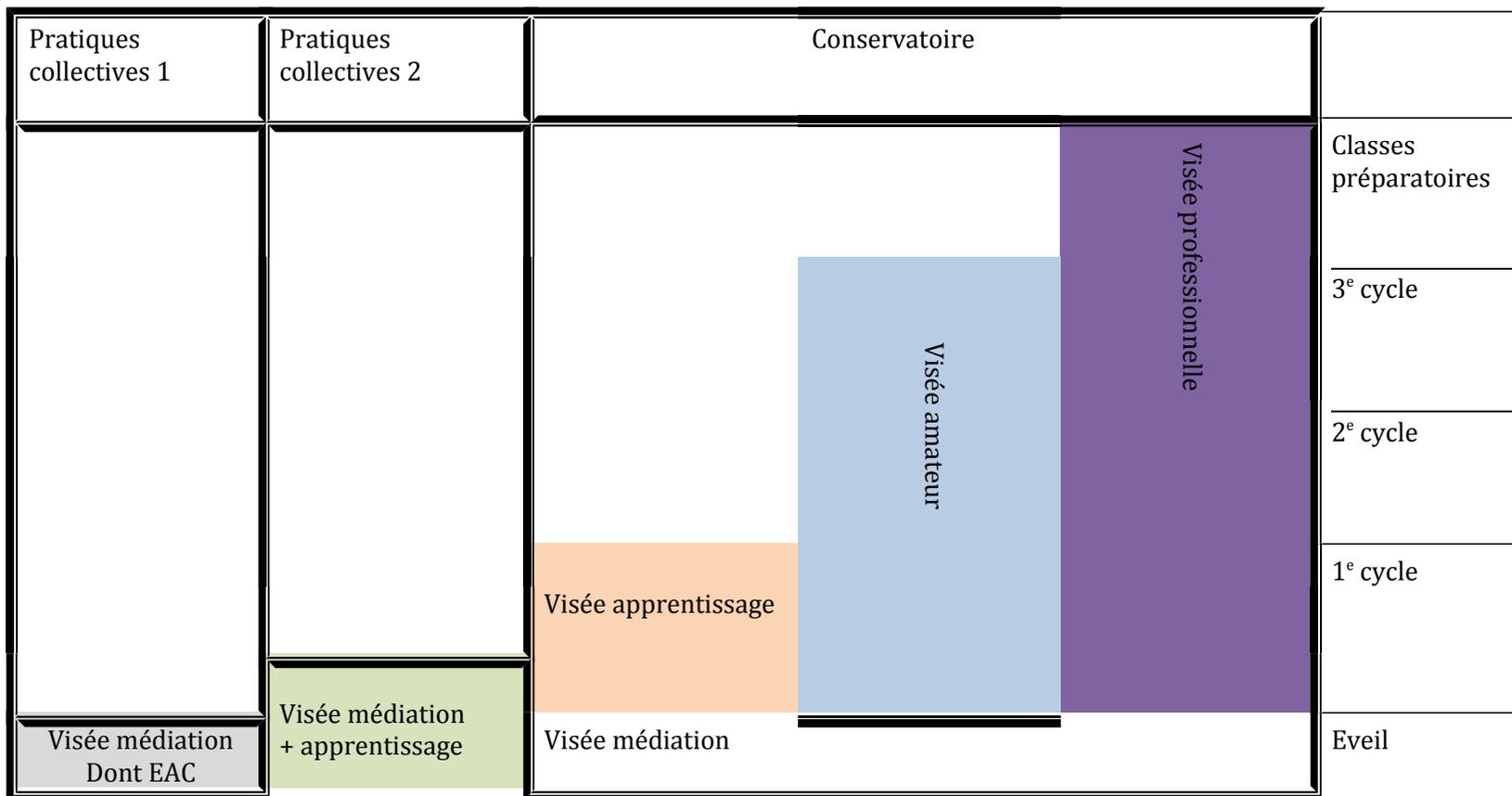
Les **pratiques collectives 2** renvoient bien sûr aux dispositifs nationaux, mais aussi à des initiatives locales comme le programme « A travers chants » porté en Isère par Aïda ou des projets comme « De cendre et d'or » portée par l'opéra de Limoges orienté autour d'un projet de création.

Au final, on peut considérer que certaines pratiques collectives mettent en œuvre le schéma d'orientation pédagogique des conservatoires pour l'éveil et le début de l'apprentissage, certains orchestres étant d'ailleurs intégrés dans des classes à horaires aménagés.

A la lecture de ce tableau, une réflexion pourrait être ouverte concernant la cohérence du premier cycle. Pourquoi maintenir l'éveil et la découverte en amont du premier cycle plutôt que de les intégrer ? Si l'on considère que le premier cycle doit remplir un double objectif d'apprentissage et de médiation, alors il serait préférable de qualifier ce qui ressort de l'un et de l'autre dans l'ensemble du premier cycle. Les pratiques collectives y trouveraient plus facilement leur place et les parcours des enfants entre les différentes initiatives seraient assurés d'appartenir à une démarche globale de qualité, qui donnerait sens d'une part au soutien public de ces initiatives et d'autre part à la mise en réseau de celles-ci pour une offre homogène et équitable du point de vue territorial.

⁹⁶ Voir *Les enjeux de la médiation dans les établissements labellisés de la musique* de la DGCA, Louise Courant et Sylvie Pébrier, 2015.

SCHEMA 1 – Les pratiques collectives en regard des enjeux d'apprentissage et de médiation ou d'EAC



→L'entrée et la sortie des pratiques collectives

*La qualité de « l'entrée » en musique ?

Quelle est l'expérience donnée à vivre aux jeunes ?

→Parmi les professionnels de la musique instrumentale, on peut relever que les interprètes ou enseignants sont souvent marqués par un héritage qui met la **technique** au premier plan et fait des acquisitions techniques le préalable de la qualité sonore.

→De leur côté, les professionnels de la voix et les musiciens-intervenants pensent une « **entrée** » en musique où la **qualité sonore**, que les techniques permettront ensuite de renforcer et de déployer dans des formes musicales plus complexes, est d'emblée accessible.

→Pour les intervenants chargés de l'éveil dans les conservatoires, la dimension sensorielle globale, l'oralité, le rapport entre son et mouvements du corps, entre voix et geste instrumental, l'ouverture des timbres et des répertoires sont autant de dimensions travaillées dans ce **premier contact** avec la musique, qui va déboucher sur le choix d'un instrument pour les pratiques collectives instrumentales. A cette expérience sensible se greffe une expérience sociale du groupe.

→Pour les établissements de **création et de diffusion**, ce qui est frappant c'est que l'idée de requalifier l'expérience des jeunes en acquis techniques ne se pose pas et ne vient pas légitimer la pratique collective, mais l'attention est portée sur la qualité de la **rencontre** avec les artistes impliqués dans le projet.

→Enfin pour l'école, les considérations techniques ne sont pas au premier plan, c'est le lien avec le **projet éducatif** de la classe et de l'école qui est le critère déterminant.

→Notons qu'apparaît peu la notion de **créativité** très fortement présente chez les Anglais, notion qui leur a permis d'établir une continuité entre la médiation et l'enseignement mais surtout qui a joué le rôle d'un puissant levier discursif de légitimation de la relance du soutien public des arts dans les années 1990⁹⁷.

⁹⁷ Le récit sur la créativité¹, allié aux théories sur l'éducation informelle qui prennent en compte la dimension tacite du savoir, a permis de condenser plusieurs enjeux. Parce que l'enjeu créatif traverse le champ artistique, mais aussi les champs scientifiques et économiques, il a relié les arts aux enjeux sociétaux et opéré ainsi une re-légitimation des établissements culturels. Il a resserré les liens entre les établissements culturels, les écoles, les communautés et relancé la dynamique publique et privée de leur financement. Voir *La formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique et de la danse à Londres*, Agnès Bretel, Floriane Mercier et Sylvie Pébrier, DGCA, 2018, p.4.

***Faut-il craindre l'arrêt de la pratique ?**

Le succès des pratiques collectives doit concerner tous les enfants, ceux qui vont continuer la musique comme ceux qui vont arrêter. Les pratiques collectives doivent constituer une **ressource culturelle pour tous**. Le succès en effet ne se mesure pas seulement à l'aune des entrées au conservatoire. Il ne faut pas craindre d'aborder la question de l'arrêt de la pratique, mais bien plutôt interroger les conditions à réunir pour que l'expérience soit complète pour les enfants qui ne suivront pas cette voie et pour qui l'initiation technique ne pourra pas être réemployée car elle est encore trop embryonnaire. Il importe donc que l'expérience vécue, y compris par ceux qui arrêteront la pratique de la musique, puisse être complète et positive.

À ce titre, l'étude commandée par la DGCA à une équipe de chercheurs en psychologie sur les effets des actions de médiation auprès des enfants et des adolescents a dégagé les **bénéfices subjectifs, intersubjectifs et inter-culturels** de ces actions. Elle a aussi mis en avant les **conditions** pour que cette expérience puisse être vécue comme positive par les jeunes, notamment la nécessité de former les artistes qui interviennent, le besoin d'une bonne articulation entre les partenaires qui portent le projet et la juste place de chacune des parties prenantes.

Les **parcours d'éducation artistique et culturelle** tels qu'ils ont été pensés dans le partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale offrent une grille de lecture plus large. Dans ce cadre, les pratiques collectives constituent un des piliers de la **trilogie** : fréquentation des œuvres, pratique collective et connaissance (cf le tableau 5 ci-dessus). Si les compétences développées à l'occasion des pratiques collectives ne peuvent pas être ressaisies dans une perspective d'apprentissage instrumental, c'est la **globalité de l'expérience culturelle** qui compte et il est alors important d'inscrire, à côté de la pratique collective elle-même, les deux autres piliers de l'EAC. La **fréquentation des lieux culturels** en est un. Le fait de se produire sur une scène publique est important, mais le fait d'**assister** à des concerts professionnels l'est davantage comme moment privilégié de la découverte des œuvres et des artistes en situation de création et d'interprétation. Enfin le troisième pilier, la dimension **réflexive et critique** de cette expérience, doit aussi trouver une place. Les modalités intégrées dans les savoirs scolaires dans le contexte de l'école peuvent trouver des modalités différentes dans les autres contextes de médiation. Elles visent, quoi qu'il en soit, à poser les premières bases d'une attitude de spectateur et plus largement d'un regard de citoyen sur la culture. Ces deux dimensions sont inégalement mises en œuvre dans les pratiques collectives relevant des dispositifs nationaux et des cursus des conservatoires.

La façon dont les objectifs sont présentés aux enfants, à leurs parents et à la communauté éducative, à l'école ou dans les centres sociaux, est essentielle si l'on veut que le « **contrat** » soit clair et qu'il n'y ait pas de déception liée à des malentendus. La clarté des objectifs constitue aussi un levier pour l'implication de la communauté éducative (à l'école ou dans les centres sociaux) dans la conception et l'évaluation des projets de pratique collective. Enfin la **valorisation de tous les enfants**, quel que soit leur potentiel ou leurs choix musicaux à venir, mérite d'être pensée à l'aune de cette dimension de médiation dont les pratiques collectives sont porteuses.

→*Les compétences requises pour les musiciens*

La prise en compte de l'analyse comparée des pratiques collectives conduit à préciser les compétences attendues des musiciens **en fonction de la place** qu'ils occupent dans le dispositif. Sachant la porosité des compétences et des métiers à de nombreux égards, il convient de lire les lignes qui suivent non pas comme des caractéristiques exclusives mais plutôt comme des idéaux-types, au sens que donne à ce terme la théorie sociologique depuis Max Weber⁹⁸.

→Pour l'interprète ou le compositeur

Il est important qu'il ait acquis un premier niveau de compétences en pédagogie et en médiation dans le cadre de la préparation du Diplôme national supérieur professionnel de musicien (DNSPM) ou du Master. Toutefois, sa position n'est pas celle d'un enseignant ou d'un médiateur mais celle d'un musicien dont l'essentiel de l'activité est lié à la création et à la diffusion, au sein d'orchestres ou d'ensembles indépendants. Il importe qu'il ne vienne pas masquer les fragilités des réalisations collectives, mais qu'il conserve la force émotionnelle qu'un professionnel incarne dans un écart qui peut être stimulant pour les participants aux pratiques collectives.

→Pour le pédagogue

Dans le cadre de la préparation du diplôme d'Etat (DE) ou du Certificat d'aptitude (CA), il convient de distinguer deux cas. D'un côté les professeurs enseignant un instrument : il leur faut développer davantage de compétences en pédagogie de groupe, que ce soient des groupes du même instrument ou des groupes associant plusieurs instruments d'une même famille et la formation musicale, comme dans classe musicale unique.

⁹⁸ Un idéal-type est un type abstrait, une catégorie, qui aide à comprendre ou théoriser certains phénomènes, sans prétendre que les caractéristiques de ce type se retrouvent toujours et parfaitement dans les phénomènes observés.

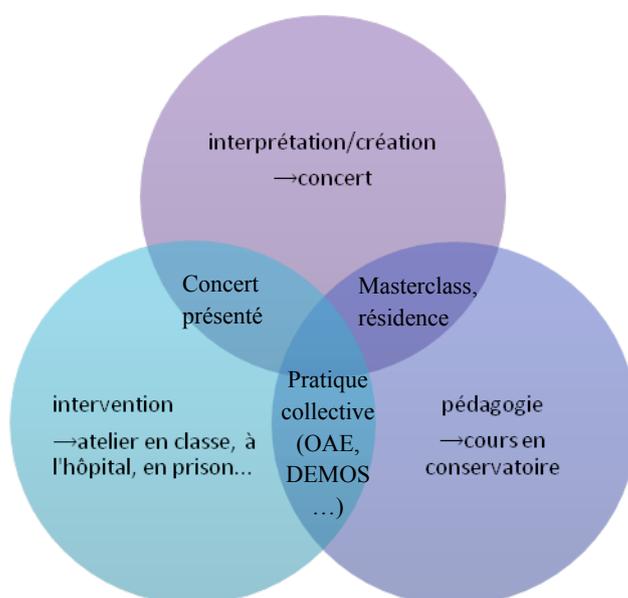
Pour les chefs d'ensembles instrumentaux ou vocaux, leur formation aurait besoin de développer les compétences sur les apprentissages par la pratique collective ainsi que les compétences en arrangement et répertoires du monde.

Dans les deux cas, une sensibilisation à la médiation et aux objectifs culturels des pratiques collectives est nécessaire.

→Pour le musicien intervenant

Dans le cadre à la préparation du Diplôme de musicien intervenant (DUMI), les compétences en arrangement pourraient être développées. Il convient d'affirmer, comme cela a été proposé dans le cadre de la mission d'inspection conjointe Culture-Education-Enseignement supérieur de 2016, la place du musicien intervenant comme coordinateur avec l'école, les centres sociaux, les associations et bien sûr les équipes des conservatoires.

L'inscription de la sensibilisation à la médiation dans les cursus de formation préparant au métier d'interprète et de pédagogue ne fait pas de ceux-ci des médiateurs, mais leur permet de connaître et comprendre les **enjeux complexes** de projets qui impliquent des **partenaires multiples**. On ne peut pas parler de polyvalence, car les niveaux de compétence ne sont pas les mêmes, mais dans les territoires qui disposent de peu de ressources, cela permet néanmoins de faire exister ces pratiques et dans les situations moins contraintes, cela permet à chacun de trouver sa **juste place** tout en pouvant assumer un **projet et un sens commun partagé**.



SCHEMA 2 – Diversité des activités artistiques en fonction de l'activité principale

→ *La structuration territoriale des pratiques*

A l'heure de l'ambition 100% EAC, qui tend à rendre effectif un droit des jeunes à découvrir les 3 formes fondatrices d'une expérience culturelle, les pratiques collectives sont un enjeu majeur, car elles peuvent fédérer un nombre important d'enfants dans une pratique artistique de qualité. Toutefois la diversité des acteurs appelle une **structuration territoriale** dont les **conservatoires**, en raison de l'important maillage du territoire ainsi que l'affirmation croissante de leurs missions d'éducation artistique et culturelle en complément des apprentissages traditionnels, pourraient être les artisans.

L'évolution depuis la loi de 2004 trace la voie de conservatoires comme **lieux de culture** ouverts sur un **territoire** et les **partenaires** de celui-ci. Aujourd'hui les musiciens intervenants titulaires du DUMI sont de plus en plus bienvenus et leur nombre croît au sein des équipes, où ils sont de plus en plus reconnus pour leurs compétences spécifiques et partenaires d'action avec les enseignants chargés de l'apprentissage instrumental ou vocal. De plus en plus d'établissements ont même développé, aux côtés de la direction, un service en charge du développement des activités d'éducation artistique et culturelle dont il conviendrait de préciser les missions, de renforcer le positionnement, de clarifier les compétences requises, le statut du responsable et le profil et les compétences des professionnels qui y concourent (intervenants, travailleurs sociaux...). La révision des **critères de classement** des conservatoires en cours pourrait être l'occasion de préciser ces points.

Pour structurer ces pratiques et les inscrire dans une démarche de généralisation, il est besoin de **professionnels** capables non seulement de compétences techniques et artistiques d'intervention, de pédagogie et de direction, mais aussi de compétences de **coordination** pour que l'ensemble des activités résultant d'initiatives externes comme celles conduites depuis le conservatoire forment une offre cohérente de pratiques pour tous les enfants. Les propositions de pratiques collectives conduites à l'école, par les associations ou les établissements publics pourraient alors être envisagées comme un cycle décentralisé rattaché à l'établissement d'enseignement artistique. Pour consolider cette fonction de responsable des pratiques collectives et de l'éducation artistique et culturelle, il conviendrait à la fois d'en faciliter l'accès aux musiciens intervenants qui reçoivent la formation la plus complète pour ce poste mais ne peuvent postuler au poste de professeur chargé de coordination, car le diplôme de musicien-intervenant, le DUMI n'est pas reconnu comme l'un des pré-requis de la liste donnant accès à ce concours. D'autre part, il conviendrait également, à l'heure de la révision des critères de classement de hausser cette fonction au rang d'adjoint au directeur, pour bien manifester la troisième mission des établissements, à côté de celle de former des amateurs et d'accompagner un parcours pré-professionnel, qui est une mission d'éducation artistique et culturelle, conduite pour une part directement par les équipes du conservatoire et pour une part indirectement par d'autres initiatives qu'il revient au conservatoire de coordonner non

seulement dans l'organisation mais aussi dans la réflexion qui doit permettre de rapprocher les pratiques des différents acteurs. Cette mise en réseau des initiatives et des enjeux est la condition d'un récit commun et d'une évaluation commune des trois piliers du parcours EAC, dont les pratiques collectives sont un des volets.

4- L'évaluation de la médiation : le travail en commun du sens

Cinq études menées ces dernières années en France ont été retenues pour présenter concrètement les manières d'évaluer la médiation culturelle de la musique depuis différents lieux de musique et différentes modalités de recherche. Leur examen sera précédé d'une réflexion sur les enjeux de l'évaluation et la façon dont l'évaluation de la médiation interroge les pratiques d'évaluation.

→ *Mesurer, apprécier, interroger la valeur*

Si l'on en croit les dictionnaires étymologiques, la première mention du verbe *esvaluer* remonte à 1366⁹⁹. Comme l'indique son préfixe, c'est l'opération qui consiste à **extraire la valeur** de quelque chose. Les verbes employés pour qualifier cette opération dessinent deux modalités : **déterminer ou fixer** la valeur, qui lui donne une couleur **objective**, celle de la mesure ; **l'apprécier ou l'estimer**, qui introduit une dose de **subjectivité**¹⁰⁰. Entre ces deux modalités, c'est tout l'écart entre une mesure à exécuter et un jugement à élaborer.

Dans le champ des politiques publiques, une première question surgit pour préciser ces premières ébauches de définition : « par rapport à quoi » les actions sont-elles évaluées ? Existe-t-il un critère préalable ? Si oui, l'évaluation se trouve cantonnée à une opération de contrôle, le **contrôle de l'adéquation entre les résultats et les objectifs**, avec la dimension gestionnaire du contrôle de l'utilisation des moyens dévolus. Dans ce cas, l'évaluation va être focalisée sur des questions de méthode et de technique.

Si au contraire la référence est évolutive ou complexe, alors la question de la valeur revient au centre et l'**évaluation** se présente comme le résultat **d'une double interrogation** portant non seulement sur les **résultats** mais aussi sur les **objectifs**. C'est la dimension critique de l'évaluation. Dans la mesure où le choix des buts ne relève pas de la science, les interroger redonne sa dimension politique à l'évaluation. Dans le jeu des allers et retours entre questionnement des réalisations et questionnement des objectifs apparaît également une dimension récursive de l'évaluation, qui fait de l'évaluation **non plus seulement un outil de contrôle des politiques publiques, mais un outil d'orientation des choix politiques**.

⁹⁹ *Arch. hospitalières de Béthune*, 56, H. Lorient dans *R. Hist. litt. Fr.* t. 12, p. 145, cité par CNRTL, <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9valuer> ; jusqu'alors le terme employé était *avaluer*.

¹⁰⁰ Voir la définition du Larousse : « Déterminer, fixer, apprécier la valeur, le prix de quelque chose, d'un bien, etc. » et « Déterminer approximativement la durée, la quantité, le nombre, l'importance de quelque chose » ; voir également la définition du Littré : « Estimer la valeur, le prix d'une chose ».

Une deuxième question fait défaut dans les définitions de l'évaluation. Elle est de taille ! c'est : « qui » évalue ? Bien sûr, s'il s'agit d'une simple mesure des résultats, la délégation de l'évaluation à des personnes ayant la compétence technique pour le faire ne pose pas de problème, dès lors qu'à cette compétence se joignent les garanties de transparence et d'indépendance du travail d'évaluation. Si en revanche, il s'agit d'une évaluation critique ou récursive, la compétence technique ne suffit pas et il convient alors d'aménager un pluralisme des regards. C'est la position de Patrick Viveret : « On ne saurait sans danger oublier **qu'avant d'être un ensemble de techniques, l'évaluation est un acte politique** [...] l'organisation pluraliste de la demande et de l'offre d'évaluation est une condition de son développement et de sa qualité démocratique¹⁰¹».

La complexité féconde de la médiation

Dans l'évaluation de la médiation culturelle de l'art, ces questions se posent de façon particulièrement forte. Une première raison tient à la diversité des formes de médiation, qui confronte l'évaluation quantitative à des limites de comparabilité et donc d'agrégation de résultats¹⁰². Même pour les pratiques collectives instrumentales, Jean-Marc Lauret rappelait dans son excellent article de 2017 les travaux d'évaluation qualitatifs existants et la comparabilité quantitative impossible, en raison de la variabilité de la taille des groupes, du volume horaire hebdomadaire et du nombre d'années dévolues à chacun des programmes¹⁰³. Elle se confronte aussi à un désir de vérité qui se porte sur les chiffres et le recours aux sciences « dures »¹⁰⁴.

¹⁰¹ Voir Patrick Viveret, *L'évaluation des politiques et des actions publiques*, La documentation française, 1989, p.15-16.

¹⁰² La formalisation du parcours d'éducation artistique et culturelle entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale tente de réduire cette difficulté en établissant une référence commune pouvant faire l'objet de mesures. Voir la circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3-5-2013 MEN/DGESCO et l'arrêté du 1-7-2015 MENESR/DGESCO B3-4. Mais cela reste difficile à appréhender de manière quantitative, comme le montre l'enquête récente conduite par le Département des études, de la prospective et des statistiques du ministère de la Culture (Culture chiffres 2019-3) et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, dont la méthode est très élaborée en termes de définition de l'échantillon observé, mais plus floue en ce qui concerne les « actions » et « projets » relevant de l'éducation artistique et culturelle.

¹⁰³ Jean-Marc Lauret, Les pratiques collectives d'apprentissage de la musique, Eric Fourreau, *L'éducation artistique dans le monde*, Toulouse, Editions de l'attribut, 2018, version longue <https://editions-attribut.com/wp-content/uploads/2018/08/JM-Lauret-Les-pratiques-collectives-dapprentissage-de-la-musique-dans-le-monde.pdf>. Il cite notamment Adrian Hille, *Etude d'impact des orchestres à l'école*, avec le soutien de l'Institut Montaigne, 2010, l'étude menée en 2015 sous l'égide de l'inspection académique de Mayenne et l'ouvrage collectif d'Andrea Creech, Patricia Gonzales-Moreno, Lisa Lonrenztino, Grace Wadlman..., *El Sistema ans Sistema-inspried programmes : A littérature review of research evaluation and critical debates*, 2è éd., 2016, Sistema global friends of El Sistema worldwide. Dans son article, il pointait la nécessité de mettre en cohérence les objectifs affichés et les méthodes adoptées et s'interrogeait sur les conditions d'une généralisation pour tous en constatant les fortes distorsions des coûts par enfant selon les dispositifs.

¹⁰⁴ Le recours actuel aux neuro-sciences peut être analysé comme une nouvelle quête de preuves. Dans leur livre *Neuropédagogies, le cerveau au centre de l'école* (2019), Michel Blay et Christian Laval dénoncent le d'un glissement fort peu scientifique de l'analyse des imageries cérébrales à des prescriptions pédagogiques et considèrent que l'interprétation des images obtenues par résonance magnétique fonctionnelle désocialise le rapport au savoir pour proposer une médicalisation des apprentissages.

La difficulté la plus intéressante est celle qui résulte de la complexité intrinsèque des dispositifs de médiation et ce, pour deux raisons principales. Pour évaluer des actions ou des programmes institutionnels de médiation culturelle de l'art, il n'est en effet pas possible de traiter séparément la question des critères de jugement de la question de savoir « qui » juge. Parce qu'elles associent plusieurs parties prenantes, parce que ces parties prenantes appartiennent à des mondes professionnels différents, les actions de médiation sont un creuset dans lequel les attentes s'expriment différemment selon l'environnement dans lequel a lieu la rencontre : monde éducatif, monde socio-éducatif, monde du handicap, monde hospitalier, monde carcéral... **L'évaluation de la médiation se déploie au croisement des attentes de chacun de ces mondes** et le travail va consister à formuler ce qui peut être commun dans les objectifs et la place de chacun dans la mise en œuvre des actions.

Par ailleurs il n'est pas non plus possible d'isoler le seul temps d'un bilan *ex post*. L'évaluation se trouve déployée dans les différents temps des actions. Dans le temps de leur conception, dans le ou les temps de leur réalisation et enfin dans le temps du bilan critique. Avec l'évaluation de la médiation apparaît la nécessité de **passer de la seule évaluation a posteriori par un spécialiste à une évaluation partagée et continue**. Dans cette perspective, l'évaluation se constitue comme outil de la médiation.

Dans la vie des lieux de musique, l'évaluation de la médiation, sans doute du fait de son caractère relativement récent, complexe et sensible, n'est pas pour le moment une pratique aisée. Après avoir présenté l'embarras manifesté face à l'évaluation des actions de médiation, nous nous intéresserons à des études récentes dans lesquelles se dégagent des lignes de force sur les enjeux et les conditions de mise en œuvre d'une évaluation qualitative des actions de médiation.

→ *Une approche tâtonnante de l'évaluation*

Dans l'étude menée à la Direction générale de la création artistique du ministère de la Culture sur les enjeux de 23 actions de médiation conduites dans 19 lieux labellisés de la musique, il est apparu que l'évaluation était peu pratiquée : peu de bilans par action, ni quantitatif, ni qualitatif, ni budgétaire¹⁰⁵, moins encore de réflexion prospective où l'analyse des fragilités permette de faire évoluer la proposition de médiation culturelle¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Louise Courant et Sylvie Pébrier, *Etude des enjeux des actions de médiation dans les établissements labellisés de la musique*, DGCA, octobre 2017.

¹⁰⁶ Les quelques établissements qui réalisent des bilans pour l'ensemble des actions de médiation, ont mis au point un format qui permet de les présenter tous sur le même modèle et d'agrèger les données. C'est le cas du Cargö ou de l'Orchestre de chambre de Paris. La trame des fiches du Cargö est la suivante : définition, objectifs, intervenants (dans une acception complète), étapes, bilan quantitatif (personnes, volume horaire et budget), bilan qualitatif (points forts et problématiques). En ce qui concerne les participants, les éléments du bilan sont plus descriptifs que véritablement évaluatifs. L'orchestre de chambre de Paris a adopté une fiche-type en 3 points : 1/objectifs, participants, partenaires ; 2/ déroulement, planning, intervenant, contenu ; 3/ évaluation, mesure d'impact et capitalisation. Dans les deux cas, le budget prend en compte les dépenses spécifiques à l'action sans valorisation des personnels.

Dans les cas où l'action avait fait l'objet d'une évaluation, celle-ci s'appuie sur **les témoignages** des personnes qui ont pris part à cette action. La présentation de témoignages est bien entendu une dimension forte de l'évaluation de l'action, dans la mesure où elle donne la parole aux acteurs, mais elle gagnerait à être accompagnée d'une **réflexion sur la méthode**¹⁰⁷ et sur les enjeux, notamment en termes institutionnels, expérientiels, sociaux et esthétiques.

Un premier tâtonnement apparaît dans une **tendance hagiographique** de l'évaluation. La frontière est souvent poreuse entre communication et évaluation. La présence d'un questionnement sur la mise en œuvre, les fins et la méthode est rare. De plus les effets des actions de médiation sont orientés quasi-exclusivement du côté des enfants et des jeunes. Les effets pour les artistes sont rarement mentionnés¹⁰⁸ et l'évaluation ne dit rien de l'effet pour l'établissement, en termes de positionnement, de capacité d'innovation et de coopération d'un point de vue culturel ou territorial. D'ailleurs elle est rarement partagée¹⁰⁹, et parfois même déléguée à des experts du champ scientifique. Ce flottement de l'évaluation peut être lu comme le fruit de l'instabilité des objectifs des actions de médiation et de leur statut dans le projet des établissements.

Un deuxième tâtonnement tient à la **difficulté à déplier la question du "comment ?"**, beaucoup d'établissements rapportant comme évaluation la simple liste des objectifs¹¹⁰. Lorsqu'un établissement met au crédit de son action qu'elle « a fait se rencontrer des

¹⁰⁷ « Une réflexion serait nécessaire d'une part sur la méthode de recueil de ces témoignages et sur leur tri éventuel, d'autre part sur l'analyse qui pourrait les accompagner. Pour le moment les fiches qui ont inclus des témoignages : témoignages d'artistes, témoignages de partenaires (par ex. un conseiller d'insertion et de probation), les livrent de manière brute, sans commentaire pour les contextualiser quant au rôle de la personne qui témoigne ou quant aux objectifs définis en amont », p. 18.

¹⁰⁸ Et leur formulation est peu en lien avec le ressenti des artistes eux-mêmes : l'action a donné aux artistes « l'occasion de travailler avec des publics auxquels ils n'étaient pas habitués et donc de remettre en question leurs modes de transmission" ou encore « la concertation pour la création du spectacle de restitution les a également confrontés aux enjeux de la production collective »

¹⁰⁹ Trois établissements ont pris en compte l'évaluation des partenaires. Le moulin de Brainans fait, dans le bilan qui nous a été adressé à part, une distinction entre évaluation pour la SMAC et évaluation pour les établissements partenaires et esquisse une trame : réunion de débriefing, questionnaire adressé aux jeunes, pistes pour l'avenir, sans toutefois procéder à une analyse des réponses au questionnaire. De son côté, l'Orchestre de Lyon a transmis le compte-rendu d'une réunion de bilan, d'où il ressort un positionnement clair de l'ensemble des participants du dispositif et une logique d'évaluation partagée. Y est rappelé que les objectifs musicaux et pédagogiques ont été définis avec l'inspection académique. On peut noter que la demande des partenaires porte sur le cahier des charges et la définition du rôle de chacun. On doit remarquer que les difficultés ne sont pas occultées, notamment quand la relation est plus ou moins réussie avec les musiciens de l'orchestre. L'orchestre de chambre de Paris quant à lui, organise des réunions de bilan et a adressé un questionnaire aux structures partenaires accueillant les migrants. Sur l'opération *Comp'ose*, un bilan oral avec les collégiens a été mené en présence d'artistes associés à l'action. Les documents transmis ne permettent pas d'établir une corrélation entre la co-construction des projets et la pratique d'une évaluation partagée.

¹¹⁰ Sous l'intitulé évaluation, certaines fiches listent une série d'objectifs. D'autres parlent de "points forts" sans que l'on puisse clairement savoir s'il s'agit d'objectifs ou d'évaluation. Il est sans doute inévitable que le flou qui pèse souvent sur les objectifs rejaillisse sur l'évaluation. Il faut reconnaître que l'absence de réflexion sur la délimitation et la complémentarité des politiques publiques, entre enseignement (qu'il soit général ou spécialisé), médiation (sous les formes de l'éducation artistique et culturelle, mais aussi sous des formes interculturelles) et pratique en amateur participe à ce flou. Enfin, la confusion entre évaluation et objectifs tend à valoriser la dimension "opérateur" des établissements. Une des fiches fait figurer comme critère de réussite les éléments suivants : « l'action a permis de nouer les contacts nécessaires à la préparation du projet et d'impliquer les différentes structures de la ville (conservatoire, écoles, collège, milieu associatif...) ». Dans cette formulation, l'opérateur prend la place sur le désir et l'expérience : la proposition de l'établissement, qui se met alors en figure de « centralité », est considérée comme valant pour tous.

personnes issues de plusieurs catégories sociales », on peut se demander si la valeur porte sur la rencontre en tant que telle ou sur la « façon » dont la rencontre s'est déroulée et ce que les uns et les autres en ont retiré. **Parler du comment, c'est mettre l'expérience au centre.** En effet, la « valeur » d'une action de médiation se mesure-t-elle au nombre de personnes concernées ? À la capacité à faire un geste en réponse à une consigne ? Dès lors qu'on poserait que la médiation se distingue de l'enseignement et ne peut être ramenée à un pré-enseignement, alors il importe de ne pas se cantonner à la nature de l'acte artistique proposé, mais de se centrer sur l'expérience des participants et de ce qui en résulte.

Le troisième tâtonnement tient aux **impensés sociaux ou esthétiques** présents dans les discours de certains établissements. Un impensé, spécifique au champ musical, qui sous-tend la distinction entre "pédagogie" et "médiation". L'action pédagogique s'articulerait au cadre scolaire (degré élémentaire, collège, lycée) ou universitaire. Tandis que les actions de médiation concerneraient le champ social, hôpital inclus. Force est de constater qu'une valeur distincte est attribuée dans les deux cas. D'un côté, la pédagogie concentre la noblesse d'une transmission, de l'autre la médiation résulte d'une démarche de solidarité. La face lumineuse d'un citoyen idéal et la face grise des modestes. Des impensés esthétiques aussi. Le premier concerne la question de l'écriture musicale, le second l'écoute. Quand on lit que l'action « a aboli la mise à distance du musical, du technique, par le jeu collectif et l'inventivité », l'axiome implicite est que l'écriture et la technique sont des obstacles à la musique. La question peut être intéressante mais n'est pas univoque, car l'écriture peut aussi être un mode d'accès à une forme d'expérience musicale. Dans le cas présenté, cet axiome n'était pas nécessaire pour se demander ce que le jeu collectif et l'inventivité produisent comme effets. L'implicite valeur de l'immédiateté est également perceptible dans les propos sur l'écoute : le projet a permis de « repenser la relation du musicien et de l'auditeur ... Il évite la frontalité pour créer une intimité et une écoute immersive ». **Clarifier l'implicite permet d'enrichir l'évaluation.** Dans ce cas, cela permettrait de s'interroger sur les avantages ou les inconvénients attendus de la frontalité, ou encore les avantages ou inconvénients d'une écoute immersive. Les travaux du sociologue Emmanuel Pedler sur l'opéra montrent notamment que l'expérience de la voix peut aussi être source d'angoisse et valident le besoin de médiation.

Voyons en quoi les études conduites ces dernières années peuvent offrir des points d'ancrage pour faire de l'évaluation de la médiation un espace de travail en commun sur le sens des actions et plus largement des projets des équipes et des lieux. Les quatre études retenues ont expérimenté des manières d'évaluer les actions de médiation. Au-delà des différences de démarches liées aux disciplines auxquelles elles se rattachent, nous tenterons de mettre en relief les points saillants de convergence ou de frottements en lien avec les enjeux généraux de l'évaluation énoncés précédemment.

→ *Construire une culture commune des objectifs, Opéra à l'école, 2011-2014*

L'Opéra national de Lyon a expérimenté une évaluation partagée du projet « Opéra à l'école »

conduit sur trois années scolaires, de 2011 à 2014 par trois artistes en résidence (un musicien-compositeur, une comédienne-conteuse, un plasticien) dans un territoire inscrit en Contrat urbain de cohésion sociale, à Vénissieux¹¹¹. Le montage du projet a été exemplaire à plus d'un titre¹¹² et notamment du fait **des modalités de l'évaluation du projet pensées *ab initio***, l'équipe évaluatrice étant intégrée à la co-construction du projet. Ces modalités, élaborées dans une logique participative, ont impliqué l'ensemble des acteurs du projet et se sont déployées dans la temporalité double d'une évaluation concomitante et d'une évaluation *a posteriori*. Les différentes étapes de l'évaluation, au rythme de deux par an, ont permis de faire évoluer le projet¹¹³. L'évaluation continue est ainsi apparue comme un **outil permettant l'accompagnement réflexif des acteurs du projet**, leur permettant d'ajuster leurs manières de faire et dans ce même mouvement de mieux intégrer la complexité des objectifs visés depuis les différentes places professionnelles et institutionnelles des participants. Le rapport a eu le mérite de ne pas masquer les tensions qui se sont manifestées à l'occasion du projet, tensions qui portaient pour l'essentiel sur des enjeux d'altérité : reconnaissance professionnelle, question de l'autorité : « l'étude sur trois ans montre assez bien que ce qui est vécu comme une remise en cause des compétences des uns, relève souvent d'une méconnaissance de la culture professionnelle ou des contraintes de métier de l'autre. Les sphères d'activités de chacun, les logiques de métier, donnent raison à tous. Seuls des espaces d'échanges et de régulation permettant de communiquer, de partager ses inquiétudes, de travailler ensemble, artistes et enseignants, peuvent permettre de **dépasser le stade des préjugés et des représentations au service d'une collaboration efficiente**¹¹⁴ ».

Dans ce projet l'évaluation a eu **des effets critiques et heuristiques**. Critiques car le projet a questionné les modes d'évaluation des élèves par les enseignants (appréciation et/ou note, évaluation individuelle et/ou collective) et plus globalement fonctionné comme révélateur de questions sur l'école et sur l'art. Heuristiques car l'évaluation a révélé chemin faisant que les pratiques pédagogiques des enseignants pouvaient s'ouvrir à de nouvelles formes : davantage d'oralité, de liberté corporelle y compris dans l'organisation spatiale de la salle de classe... L'évaluation, en relevant ces effets sur le cadre et les environnements professionnels des différentes parties prenantes, a apporté une **réponse décalée** par rapport aux objectifs énoncés

¹¹¹ Ce projet a été conduit avec l'école Anatole France et le collège Elsa Triolet ; concerne 24 classes du CE2 à la 5^e ; il comprenant des ateliers hebdomadaires de pratique artistique (musique, théâtre, danse, arts plastiques) et des activités de découverte (rencontres avec des artistes et techniciens, venue à des spectacles et des répétitions...).

¹¹² Du fait de son portage par les responsables (rectorat, collectivités, direction de l'opéra) et du fait de la volonté de prendre en compte les parents.

¹¹³ L'équipe qui anime l'évaluation réunit l'Institut français de l'éducation qui est une structure nationale de recherche et l'École normale supérieure de Lyon. Ce partenariat a permis de bénéficier de compétences pour faire de ce projet un laboratoire d'expérimentation et en partager les résultats à travers une publication et un documentaire d'anthropologie filmée ; voir Marie-Odile Maire-Sandoz et Sylvie Martin-Dametto, *L'opéra aux Minguettes*, Centre Alain Savary, IFE, ENS Lyon, rapport d'étude 2011-2014.

¹¹⁴ Maire-Sandoz et Martin-Dametto, p.122 ; Ces écueils ont également relevé dans le film de Christian Lallier. Christian Lallier a été chercheur associé au projet « des artistes à l'école » avec une démarche d'anthropologie filmée ; il a réalisé un documentaire d'anthropologie filmée, *L'élève de l'opéra* sous forme de DVD, qui comprend deux volets : un documentaire qui organise les traces du projet autour des relations entre art et école en six axes thématiques et un volet composé de douze modules conçus comme des outils en vue de la formation des acteurs de la médiation.

à l'origine, qui étaient à la fois d'ordre scolaire, personnel et culturel¹¹⁵. **Laisser ouverte la possibilité de ces écarts est sans doute le gage de la fécondité de l'évaluation.**

Comme dans l'étude conduite par la DGCA, l'étude conduite par l'IFE montre que la présence des **évaluateurs aux côtés des artistes et des partenaires représente un élément facilitateur de la conduite du projet**. Elle contribue au travail de sens qui est nécessaire pour constituer une culture commune des objectifs. Il apparaît à travers ces expériences que l'accompagnement, qu'on l'appelle évaluatif, réflexif ou compréhensif, est un des leviers de la réussite d'un projet.

→ *Dispositif institutionnel et cadre de l'expérience, l'étude DGCA, 2016-2017*

Une recherche qualitative a été commandée en 2016 par la Direction générale de la création artistique du ministère de la Culture à une équipe de chercheurs en psychologie clinique sur les effets des actions de médiation culturelle auprès d'enfants et d'adolescents durant le temps scolaire et péri-scolaire¹¹⁶. Il ressort quelques points communs dans la conduite de l'évaluation avec l'étude précédente, indépendamment des différences de champ disciplinaire des chercheurs, d'un côté en sciences de l'éducation et anthropologie, de l'autre en psychologie clinique d'orientation psychanalytique.

Le premier volet de la recherche s'est appuyé sur une observation *in situ* des actions de médiation avec la présence de binômes de recherche à chacun des ateliers. Plutôt que l'observation du résultat final qui aurait focalisé l'attention sur la qualité artistique, **l'observation continue de l'ensemble du processus** était nécessaire pour repérer les enjeux psychiques de la médiation du point de vue subjectif et groupal. Composée de neuf personnes, l'équipe de recherche était en lien avec une équipe d'inspectrices dans la définition de la méthode, l'observation et la relecture des analyses, d'où un premier niveau de croisement des regards, du vocabulaire et plus largement des références professionnelles. La dimension participative de la recherche était également présente dans le second volet de la recherche, cette fois en impliquant les enfants et les adolescents ayant participé à ces mêmes ateliers, les entretiens ayant pour objectif de recueillir les traces de cette expérience un an après l'avoir vécue. La participation rétrospective des jeunes à l'évaluation des actions de médiation avait pour objectif de compléter l'évaluation, en confortant ou en infirmant certains points de l'évaluation experte.

Le travail a consisté à repérer au fil des ateliers ce que la rencontre avec la pratique artistique produisait comme effets. Des situations aisées, d'autres plus difficiles, conduisant à un

¹¹⁵ On peut regrouper les objectifs énoncés autour de trois catégories : des objectifs d'ordre scolaire (explorer de nouvelles pistes d'apprentissage pour lutter contre l'échec scolaire lié aux déterminismes sociaux), d'ordre personnel (favoriser le développement personnel de l'élève à travers la pratique artistique) et d'ordre culturel (contribuer à la transmission des valeurs culturelles et professionnelles de l'opéra).

¹¹⁶ Les effets des actions de médiation sur les enfants et les adolescents, Angélique Gozlan (dir.) <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-scientifique-et-technique/Effets-des-actions-de-mediation-culturelle-sur-les-enfants-et-adolescents>

surgissement fécond ou bien restant irrésolues... L'évaluation a également **produit une montée en généralité théorique, où les notions de dispositifs et de cadre sont apparues comme jouant un rôle central.**

Le terme de **dispositif** a été employé au sens de structure qui permet la mise en relation et l'interactivité de divers éléments : des personnes, des institutions, des matières artistiques et scolaires, toutes jouant un rôle pour initier la rencontre avec l'objet artistique. La recherche est ainsi passée de l'évaluation des effets à la définition de critères pour que la rencontre produise des effets bénéfiques et a ainsi contribué à la clarification des objectifs méthodologiques : « Quatre invariants sont apparus comme déterminants dans la réussite des actions de médiation culturelle : le partenariat entre les diverses structures participantes au projet (co-construction et co-réalisation du projet), l'expérience sur plusieurs années de ces projets et de leur mise en place (co-évaluation et ajustement du projet), l'articulation des places et rôles de chacun, l'importance de la dimension sensible au regard d'une pédagogie directive et normative¹¹⁷».

Si la notion de dispositif permet de qualifier la dimension complexe du projet et de positionner l'évaluation à l'échelle institutionnelle, la notion de **cadre** se situe au niveau des ateliers, où il remplit « trois fonctions essentielles pour les enfants et les adolescents : une fonction de réassurance, une fonction de mise en sens et une fonction stabilisatrice de l'expérience¹¹⁸ ». Pour **qualifier le type d'expérience de la médiation**, Isabelle Orrado envisage deux lectures possibles du cadre : d'un côté une conception du **cadre comme conformité**, un cadre dans lequel il s'agirait de faire entrer l'enfant. : « Transmettre son savoir à un enfant qui ne sait pas, permet au pédagogue de rendre conforme l'individu à ce qu'on attend de lui. Il s'agira là de ce que nous nommerons une pédagogie de conformité, un « Répétez tous en chœur ! ». De l'autre côté, une pratique artistique qui invite les participants à se tenir devant le **cadre, envisagé cette fois comme une ouverture**. Dans ce cas, la pratique artistique permet de rencontrer ce point d'intime propre à chacun et toujours étranger à soi-même : « Jouez chacun à votre rythme, cela donnera une fréquence à laquelle la troupe résonnera !¹¹⁹ ». En installant ces points d'appui théoriques que sont les notions de dispositifs et de cadre, l'étude a permis **d'affiner les enjeux des actions de médiation, non plus seulement du point de vue des réalisations artistiques et d'une qualité qui serait observable en soi, mais du côté de l'expérience sensible**. Ce que le regard de psychologues cliniciens, rompus à l'observation fine des mécanismes psychiques, apporte, c'est l'attention à ce qui favorise le développement de la subjectivité individuelle, et en découvrant la part d'étrangeté qui est en soi, permet de mieux se relier aux autres et s'inscrire dans une dimension culturelle. La focale ici aussi a été déplacée de la qualification des résultats à un

¹¹⁷ Gozlan, Synthèse p.2.

¹¹⁸ Gozlan, Synthèse, p.2.

¹¹⁹ « C'est ici que les alternances entre moments de désorganisations et moments rythmés vont prendre tout leur sens car la fonction du cadre va s'inscrire dans ce battement : Si la part d'incomplétude du cadre est assumée dans son énonciation même, alors les sujets peuvent s'emparer de cette zone informelle, non déterminée, pour construire (au sens freudien) leur propre dispositif » ; voir Isabelle Orrado, Quelques éléments théoriques sur le cadre, dans Gozlan, p.206. Elle renvoie à Frédéric Vinot, Médiation et pulsion : Qu'est-ce qu'un dispositif ?, Frédéric Vinot, Jean-Michel Vivès (dir.), *Les médiations thérapeutiques par l'art*, Toulouse, Erès, 2014, p. 213.

questionnement des objectifs et à des propositions quant aux conditions de possibilité de ces objectifs reformulés.

L'évaluation comme médiation

De l'observation d'un dispositif de médiation, il ressort que chaque intervenant a un rôle et une fonction bien spécifiques, et que tous sont indispensables au fonctionnement de l'expérience d'ouverture créative, l'artiste bien évidemment, mais aussi le médiateur culturel et les enseignants¹²⁰. La qualité du dispositif de médiation dépend de l'articulation des mondes artistique, scolaire et aussi familial. «Les intervenants qu'ils soient artistes, médiateurs, enseignants ont cette fonction de liant [...] La disponibilité de l'artiste ou du médiateur à l'autre, à son style, à ses difficultés et à ses trouvailles, ainsi que la possibilité de pouvoir improviser une réponse artistique à partir de cela est sans doute un des leviers essentiels de l'efficacité de la médiation culturelle¹²¹». La qualité attendue de l'artiste c'est de se rendre disponible à ce contexte, de faire preuve de souplesse et d'adaptabilité et de considérer ces différentes situations comme des enjeux de création.

Comme l'évaluation du projet lyonnais, la recherche conduite par les psychologues s'est construite dans un **feuilletage des regards**¹²². Comme à Lyon, la présence régulière de l'évaluation a permis des ajustements importants des actions. L'importance de la coopération de l'ensemble des parties prenantes n'est pas seulement utile pour l'organisation du projet, elle est nécessaire pour construire un environnement relationnel favorable, elle permet de prendre en charge certains éprouvés négatifs vécus par les jeunes dans leur rencontre avec l'art, elle favorise l'élaboration d'un récit qui fasse sens. Le travail d'ajustement interpersonnel est aussi un travail d'ajustement interinstitutionnel essentiel, même s'il peut paraître chronophage, pour une médiation de qualité. Dans ce contexte, pour jouer son rôle d'intermédiaire entre monde interne et externe, la qualité principale de l'objet musical c'est sa malléabilité, sa capacité à prendre forme, à prendre des formes¹²³.

¹²⁰ «L'artiste a une fonction de sensibilisation du public à la démarche artistique, il propose une expérience unique qui bouscule les enfants-adolescents dans leurs représentations du quotidien et du monde [...] Les médiateurs culturels ont une fonction de passeur entre l'institution culturelle et l'établissement scolaire, entre l'artiste et les enfants, entre les enseignants et l'artiste, impliquant un rôle de communication, d'organisation, de ressource primordiale pour le déroulement optimal de l'activité. C'est véritablement au cœur de ces actions que la fonction du médiateur prend tout son sens : par cette position d'entre-deux, ils contribuent à la formation d'une aire transitionnelle, entre réalité externe et interne, au sein de laquelle peut se déployer l'expérience de créativité. Enfin, les enseignants sont un des piliers du projet et de son fonctionnement. Ils assurent la continuité entre l'activité artistique et scolaire, tout en étant garants du cadre, notamment scolaire. Figures d'appui pour l'artiste, ils permettent de traduire la façon de vivre, les difficultés les émois des jeunes, mais aussi de transmettre l'histoire de ceux-ci aux autres intervenants. En ce sens, ils sont des figures ressources bienveillantes pour les enfants et les adolescents, ce qui facilite leur adhésion, investissement et expression au sein du projet. », GOZLAN, synthèse, p.3.

¹²¹ GOZLAN, Synthèse, p.4.

¹²² Les conditions de la participation des enseignants auraient pu être travaillées davantage afin de leur donner des espaces de paroles et de contribution construits.

¹²³ A cet endroit, l'évaluation de la médiation musicale interroge la tradition formaliste qui aborde l'œuvre du côté de la structure plutôt que de la métamorphose issue de ses usages.

On le constate avec ces deux études, lorsque l'évaluation endosse ces trois qualificatifs : **continue, participative et réursive**, qui semblent former une triade, elle devient, au-delà de la mesure des résultats de la médiation, un des outils de celle-ci dans le mouvement même par lequel elle relance la **réflexion sur les objectifs**.

→ *L'impact social comme visée de l'évaluation, la fondation Carrasso, 2015-2016*

Dans son travail sur les écoles de musique en tant qu'écoles de la citoyenneté, la Fondation Carasso a associé le cabinet de conseil Nuova vista à sa démarche d'évaluation de l'impact social associant les 33 porteurs de projets soutenus par la fondation. De cette démarche partagée est issue un kit d'évaluation de l'impact des projets artistiques à vocation sociale¹²⁴ : ce kit est composé de la « Boussole » qui répertorie quatre impacts clés et 19 indicateurs qui permettent de les évaluer, ainsi que du « Catalogue d'impact », qui compte 170 indicateurs complémentaires, à disposition des porteurs de projets s'ils souhaitent enrichir la Boussole. S'y ajoutent des outils de collecte des données à mobiliser (questionnaires, échelles d'évaluation, entretiens individuels et collectifs) et enfin quelques bonnes pratiques issues des enseignements tirés des 2 années d'expérimentation avec les porteurs de projet. Ce kit constitue un document de référence, qui réussit le pari difficile de la simplicité tout en déplaçant les représentations courantes. Il apporte une contribution précieuse à la définition des visées et des méthodologies d'évaluation de la médiation.

La dimension participative y est centrale avec l'association de l'ensemble des parties prenantes. Comme dans la méthodologie des droits culturels développée par Païdeïa¹²⁵, **un des premiers bénéfiques de cette méthodologie est interne**. Le travail du sens au sein de la ou des structures porteuses du projet, s'il ne va pas de soi au début, conduit à une meilleure appropriation des objectifs, à une conscience plus forte du rôle de chacun et à une motivation renforcée. L'arrière-plan humaniste de la démarche s'exprime dans l'éditorial de la Boussole : « Quels meilleurs regards que ceux d'hommes et de femmes sur le terrain, pour saisir les changements créés par l'éducation et les pratiques artistiques et montrer leur contribution à l'épanouissement personnel et la construction d'une dynamique citoyenne ? ».

La **dimension continue est affirmée comme nécessaire** : « Il est important de calibrer le pilotage de la démarche : il doit être **intégré au projet dès sa conception**¹²⁶ ». La Boussole recommande d'anticiper l'évaluation, afin que les objectifs de l'évaluation, le périmètre, les

¹²⁴ *Résonances, écoles de musique, écoles de citoyenneté*, Fondation Daniel et Nina Carasso, séminaire du 26 mars 2018.

¹²⁵ Païdeïa, en lien avec l'association des départements de France, a développé une méthode qui comporte 3 étapes : la collecte et l'analyse de cas d'école, l'établissement de cartes d'interactions culturelles et l'identification d'indicateurs de connexions correspondent à des facteurs de réussite des projets et des dispositifs. C'est une méthode globale qui concerne l'évaluation de l'ensemble des politiques publiques au regard des droits culturels, mais dont la trame peut être transposée au champ culturel.

¹²⁶ Boussole, p.16.

temporalités, les parties prenantes fassent l'objet d'une discussion ouverte et constructive où se partagent les différentes attentes. Cet amont de l'évaluation est également un moment en soi de travail du sens, un moment où l'enjeu est de s'accorder. Enfin, les dimensions participatives et continues sont aussi liées à la dimension récurrente. En s'intéressant à la vocation sociale des projets de médiation, la méthodologie déplace la focale souvent placée sur les apprentissages pour la situer sur le développement des capacités et renforce ce faisant la conscience d'un droit pour tous¹²⁷.

La **récurtivité** apparaît alors comme **doublement importante**, car elle permet de **consolider les objectifs** et car elle **crée une dynamique** autour des conditions de possibilité de **réalisation de ces objectifs**.

L'évaluation comme travail d'accordage

Créer l'espace d'une interrogation commune sur les objectifs devient la posture du professionnel de l'évaluation qui n'est pas tant chargé de déclarer la valeur des actions que de **faire en sorte que cette valeur s'élabore en commun**. Dans ce commun des acteurs et des destinataires se joue beaucoup plus que la publication de résultats. Ce qui est en jeu, c'est un accordage professionnel, social, culturel entre les attentes et valeurs et identités des différentes parties prenantes. C'est un travail de chaque instant, de l'amont de l'évaluation à sa restitution. Produire une objectivation des résultats qui accueille la parole de tous et favorise un tissage en commun, c'est bien sûr utile pour optimiser le pilotage des projets, mais c'est surtout envisager l'évaluation comme médiation, c'est affirmer une dimension performative de l'évaluation dès lors qu'elle se positionne comme travail en commun du sens.

Les pratiques d'évaluation de la médiation sont dans un moment expérimental. Dans les exemples présentés précédemment se dégagent des lignes de force qui témoignent d'un tournant où le référentiel des sciences « dures » fondé sur la seule objectivité semble céder le pas à une évaluation où **la subjectivité n'est plus rejetée mais au contraire valorisée** dès lors qu'elle s'élabore. Pour ce faire les outils de l'approche psychanalytique étaient la neutralité bienveillante, l'auto-observation et l'écoute flottante¹²⁸, tandis que ceux de l'approche collective pragmatique reposaient sur la confrontation des regards.

C'est aussi un moment de prise de conscience que la participation à l'évaluation est bénéfique. D'une part, en faisant appel au potentiel de l'intelligence collective, elle permet d'accroître la fiabilité des résultats. Dans le même mouvement elle renforce la capacité des

¹²⁷ En déclinant ce qui soutient la valorisation de l'art comme outil de citoyenneté, sont mentionnés les 4 points suivants : participer à une reconnaissance de la pratique artistique comme un élément indispensable à tout un chacun ; valoriser et encourager la vocation citoyenne des artistes ; faire prendre conscience que l'ambition artistique n'est pas forcément une question d'élite ; rendre le citoyen-habitant acteur des projets culturels, éducatifs et artistiques. *Résonances*, p.28.

¹²⁸ Le clinicien favorise également l'auto-observation, afin d'analyser les effets contre-transférentiels à l'œuvre chez lui. Ceci est un indicateur de mise en sens des éprouvés lors des ateliers. En effet, dans le référentiel donné, l'observation se fait à partir de la subjectivité de l'observateur. Albert Ciccone, *L'observation clinique*, Dunod, 2013, parle d'observation du contre-transfert, afin d'éviter toute entrave à la capacité d'écoute. Gozlan, p.22.

acteurs et produit une meilleure appropriation des résultats de l'évaluation. Le gain d'efficacité est aussi une avancée dans le sens des droits culturels évoqués plus haut¹²⁹.

Pour situer en quoi ces démarches se démarquent d'approches plus traditionnelles, nous prendrons un seul exemple où la production chiffrée, si elle est remarquablement encadrée d'un point de vue scientifique, produit peu **d'effets dynamiques sur les acteurs**, sur les objectifs et sur les leviers d'optimisation des résultats.

→ *Quali versus quanti, Dix mois d'école et d'opéra, 2003-2018*

Commandée par l'Opéra national de Paris, l'étude sur l'impact du dispositif d'éducation artistique et culturelle « Dix mois d'école et d'opéra » (DMEO) a été conduite sous la direction du sociologue Philippe Coulangeon¹³⁰. Composée d'une étude quantitative portant sur plus d'un millier d'élèves de 2003 à 2018 sur le territoire d'Ile-de-France, elle a cherché à mesurer la relation entre la participation à DMEO, les notes au Diplôme national du brevet et au contrôle continu ainsi que les décisions d'orientation en fin de troisième¹³¹. La **méthodologie de cette étude est imposante** et s'appuie sur la collaboration des services de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, avec laquelle une convention d'accès aux données du Fichier anonymisé pour les études et la recherche (FAERE) a été signée en juillet 2015¹³². La rigueur scientifique se manifeste également dans une vigilance méthodologique à l'égard des différents biais, qui a conduit les chercheurs à utiliser la méthode d'analyse contrefactuelle avec un groupe contrôle soigneusement constitué par la technique d'appariement par score de propension¹³³.

Cette étude permet d'établir plusieurs résultats très satisfaisants. Tout d'abord l'analyse de l'échantillon confirme la surreprésentation des élèves issus des classes populaires (employés ou ouvriers) et de parents inactifs ou chômeurs n'ayant jamais travaillé. **Le programme touche donc bien la population visée, à savoir public scolaire socialement défavorisé.** L'étude montre également **l'augmentation globale des notes au brevet et au contrôle continu** pour les élèves ayant participé au programme DMEO¹³⁴. La différenciation des effets

¹²⁹ Sur ces questions liées à l'intelligence collective et à *l'empowerment evaluation*, voir le rapport *Méthodologie d'évaluation des SMAC*, Anne-Claire Rocton, Philippe Berthelot et Sylvie Pébrier, DGCA, 2019.

¹³⁰ Etude réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po - CNRS, et l'Opéra national de Paris.

¹³¹ Elle concerne 1111 élèves de 51 classes de collège issus de 3 académies (Paris, Versailles, Créteil). Le programme englobe également des initiatives menées dans des lycées, en particulier des lycées d'enseignement professionnel, et des écoles primaires.

¹³² La base de données enregistre les trajectoires scolaires, les résultats aux examens et les caractéristiques sociales de l'ensemble des élèves scolarisés sur le territoire national.

¹³³ Pour la description de cette technique, voir annexe 2 du rapport DMEO.

¹³⁴ Avec des variations : l'absence d'effets significatifs pour les élèves ayant participé au programme en 6e et 5e, des effets plus prononcés pour les élèves ayant participé en 5e et 4e et en 4e et 3e. De plus un effet significatif et

selon le milieu social des élèves, mesurée par la catégorie socioprofessionnelle du responsable légal, est très nette. En effet, l'impact de la participation au programme apparaît plus prononcé et plus significatif pour les élèves de parents employés ou ouvriers que pour les élèves de parents cadres ou issus des professions intermédiaires. Cet impact **valide la dimension redistributive du programme**, prioritairement ciblé sur des élèves issus de ces catégories, et constitue à ce titre un des enseignements majeurs de cette évaluation. Enfin, l'élève qui a participé à DMEO a plus de probabilité de s'orienter vers une seconde générale et technologique qu'un élève apparié non participant au programme¹³⁵.

Au travail quantitatif s'est joint un **travail qualitatif** à travers huit entretiens élèves ayant participé au programme en 2009-2010¹³⁶, complété par le dépouillement des Carnets d'Opéra et le Journal de DMEO réalisé en fin d'année scolaire, à destination des publics, qui consigne des témoignages de participants, élèves et enseignants. Cette partie de l'étude fait apparaître sur une échelle réduite, quelques **discordances dans la réception du programme**. Les sentiments d'émerveillement de la visite, de soulagement par rapport aux contraintes scolaires que représente la sortie de classe à Paris¹³⁷, côtoient des sentiments d'intimidation, de distance sociale, parfois même de résistance au projet¹³⁸, et pour certains élèves qui adhèrent au programme des conflits de loyauté par rapport à leur environnement familial ou amical.

Plusieurs **limites** de l'étude sont soulignées par les rédacteurs. D'un côté, disent-ils « l'impact de DMEO ne saurait être strictement circonscrit au domaine des effets chiffrables et mesurables¹³⁹ ». D'un autre côté le statut des sources de l'étude qualitative est « pour des raisons différentes, relativement fragile. Nous les avons principalement exploitées ici dans le but de contextualiser et d'éclairer les résultats de l'analyse statistique des effets du programme sur les résultats scolaires présentée dans la section suivante. Le travail sur archives et à partir des entretiens rétrospectifs ne saurait remplacer l'enquête de terrain qui n'est par définition pas réalisable a posteriori¹⁴⁰ ». En déclarant que **l'évaluation de l'impact excède l'approche chiffrée** et que **l'évaluation qualitative optimale est celle de terrain** car elle est contemporaine des actions, les rédacteurs invitent à considérer des manières d'évaluer autres et implicitement à **interroger un investissement dans des méthodologies hypercomplexes** pour une réponse incomplète, d'autant qu'ils remarquent que le lien entre le programme DMEO et les résultats scolaires qui est l'objet de l'étude quantitative, apparaît peu dans les entretiens. Reste la limite qui tient au **portage institutionnel de l'étude**, qui apparaît dans la post-face rédigée par la responsable de la médiation à l'Opéra national de Paris qui répond à des enjeux de communication.

sensiblement prononcé est relevé sur la moyenne générale au contrôle continu pour les garçons, qui semblent tirer davantage parti de leur participation au programme.

¹³⁵ Selon le modèle contrôlant l'effet des notes obtenues au brevet sur l'orientation, on augmente de 3 points de pourcentage la probabilité de se diriger vers une seconde générale et technologique.

¹³⁶ Le nombre limité d'entretiens « illustre la difficulté à identifier et mobiliser d'anciens élèves du programme appartenant à l'époque concernée à la même classe », p.18.

¹³⁷ p.38.

¹³⁸ p.42.

¹³⁹ p.121.

¹⁴⁰ p.135

Après avoir mis en comparaison les trois dimensions de continuité, de participation et de récursivité dans quelques études, il est intéressant de revenir sur ce qui peut fonder d'un point de vue théorique l'importance de la participation au cœur de l'évaluation de la médiation.

Difficulté méthodologique, atout politique

On l'a vu, l'évaluation de la médiation culturelle se heurte à des obstacles dans la mesure objective des actions, du fait de son caractère multiforme et du fait qu'elle ne peut s'extraire de son ancrage dans la vie commune et des débats qui la traversent, ce d'autant plus qu'elle prétend être une des modalités régulatrices de la vie sociale.

Cette difficulté méthodologique se retourne en atout politique. Puisque **l'expertise ne peut être portée par un seul regard**, fût-il scientifique¹⁴¹, les participants, les artistes, les médiateurs, les responsables culturels et politiques, le croisement des regards est nécessaire. Ce croisement appelle une méthodologie continue, participative et récursive, où l'évaluation devient un outil au service de la médiation. **Ce croisement** présente des avantages importants. Par **la dynamique d'altérité**, il produit des effets de déplacement et d'interrogation des pratiques de chacun. Il relance les pédagogies comme les processus de création, modifie le regard que portent les partenaires sur leurs « publics », élèves, patients, détenus... **Il met au travail le sens des actions, les places, responsabilités et légitimités.**

Comme toute évaluation, mais de manière amplifiée, le lieu de l'évaluation de la médiation est politique. Par l'espace et la dynamique qu'elle suscite, quand elle est aménagée dans la perspective du travail en commun du sens, elle pourrait bien être le laboratoire dans lequel se pensent les conditions d'une évaluation démocratique du champ culturel.

¹⁴¹ Le recours actuel aux neuro-sciences peut être analysé comme une nouvelle quête de preuves. Dans leur livre *Neuropédagogies, le cerveau au centre de l'école* (2019), Michel BLAY et Christian LAVAL dénoncent le d'un glissement fort peu scientifique de l'analyse des imageries cérébrales à des prescriptions pédagogiques et considèrent que l'interprétation des images obtenues par résonance magnétique fonctionnelle désocialise le rapport au savoir pour proposer une médicalisation des apprentissages.

Chapitre II : L'offre de formation à la médiation

Les métiers liés à la médiation sont variés et mobilisent des compétences spécifiques que nous avons esquissées plus haut. Entre intervention artistique et gestion de projet, plusieurs profils sont développés dans les formations proposées par les acteurs de l'enseignement supérieur du secteur. Le monde universitaire s'est approprié la question de la médiation depuis plus d'une dizaine d'années et a développé des formations diverses, souvent à la frontière de la communication et de la gestion de projet afin de former des chargés d'action culturelle.

Dans les formations soutenues par le ministère de la Culture, la formation à la médiation a été sectorisée dans le champ des musiciens intervenants, créant une frontière entre les différentes situations professionnelles de l'artiste musicien : interprète, pédagogue, intervenant. Le présent chapitre vise à étudier la manière dont les établissements d'enseignement supérieur culture se sont emparés de la formation à la médiation, principalement pour ceux formant les artistes, interprètes et enseignants : CNSMD, pôles supérieurs et CEFEDM. Une analyse sera également faite des cursus proposés dans les CFMI et dans les universités concernant la question de la médiation.

Une dernière partie abordera la question des dispositifs mis en place pour répondre aux besoins non satisfaits par ces formations, qui ont développé de modules de formation continue ou de dispositifs spécifiques se revendiquant soit de l'insertion professionnelle soit d'une proposition de médiation spécifique.

A/ Dans la formation initiale des musiciens (interprètes, enseignants, intervenants)

La formation des artistes musiciens est délivrée dans 3 types d'établissements :

- Ceux formant à la création, à l'interprétation et à la pédagogie (CNSMD et pôles supérieurs)
- Ceux formant à la pédagogie (CEFEDM)
- Ceux formant à l'intervention musicale (CFMI)

A l'exception des CFMI dont la médiation est au cœur de la formation, pour chacun de ces établissements, **la prise en compte de la formation à la médiation est récente et relève avant tout d'une initiative de l'équipe dirigeante et pédagogique.** En effet, jusqu'en 2016,

il n'existait pas de référence expresse à la médiation ou à l'éducation artistique et culturelle dans les référentiels métiers des diplômes concernés.

Une **première étude** avait été conduite en 2014 sur le même sujet par le secrétariat général du ministère de la Culture. L'analyse¹⁴² relevait une prise en compte très aléatoire dans les lieux d'enseignement supérieur. Elle soulignait que les modules proposés étaient hétérogènes sur le plan du contenu, du volume horaire, de l'inscription dans les cursus, des formateurs et du nombre d'inscrits. Entre une option, un module de formation pour certains étudiants ou pour tous, les établissements n'avaient **pas une démarche homogène** de la formation à la médiation. En outre, les modules proposés abordaient de **manière très parcellaire la question du partenariat** et d'environnement professionnel, en tant que méthode ou en tant que finalité. Il s'agissait avant tout d'outils formels (CV, se présenter, rencontre avec un agent...) Enfin, un **flottement identitaire avec une difficulté à distinguer ce qui relève de l'EAC et de l'EAS** était souligné.

En **juin 2018**, afin de mesurer l'évolution des formations à la médiation, chaque établissement délivrant un enseignement conduisant à un diplôme d'artiste interprète et/ou pédagogue, a été destinataire d'un **questionnaire détaillé**, disponible en annexe. Il comportait 2 sections : l'une liée aux cursus et maquettes, l'autre portant sur les actions de médiation proposées par les établissements qui avaient la possibilité de mentionner jusqu'à 3 modules dédiés à la médiation. Il constituait le pendant du questionnaire de 2014. L'analyse de ce questionnaire a été complétée par une étude des dossiers de demande d'habilitation des établissements.

Ces outils ont été confrontés dans le cadre d'une démarche d'étude-action conduite avec le groupe de travail créé par l'ANESCAS sur le sujet de la médiation. Cette démarche a visé à échanger avec les directeurs des établissements sur leur conception de la formation à la médiation et également sur les premières analyses du questionnaire. Ce groupe de travail a vocation à se pérenniser et travaille désormais à la une journée d'étude dédiée à cette question.

Quant aux CFMI, les rédactrices de cette étude ont participé à une réunion de travail du groupe « médiation » mis en place par le conseil des CFMI. A l'initiative du directeur du

¹⁴² Note interne de Sylvie Pébrier à Laurence Tison-Vuillaume, adjointe à la directrice générale de la création artistique, 19 décembre 2014. Le questionnaire de 2014, sondait les établissements sur les « initiatives prises par l'établissements dans le champ de l'EAC » sur la présence de deux types de modules (initiation aux démarches de transmission et démarches de projet partenarial), de rencontres avec les partenaires de la communauté éducative du territoire et la participation à des activités en direction de publics jeunes. Ensuite, pour chaque action de formation, les établissements devaient renseigner divers éléments, dont les rubriques ont été globalement reprises dans le questionnaire de 2018.

CFMI d'Aix en Provence, les établissements ont développé leur propre outil d'analyse et nous ont transmis les résultats qui concernent 8 établissements, sur les 9 que compte le réseau national.

1. Les outils d'analyse

- Les questionnaires

Envoyés en juin 2018, la collecte des questionnaires s'est finalisée en septembre 2018 après plusieurs relances. Les réponses ont été assez disparates en fonction des établissements. Certains éléments n'ont pas été renseignés par plusieurs établissements (budget par étudiant pour chaque module, détail des partenaires des projets). La participation au groupe « médiation » mis en place par l'ANESCAS, en particulier la réunion du 27 août 2018 a permis de relancer la question. Quand les données étaient incomplètes ou inexistantes, plusieurs relances ont été faites par mail ou par téléphone soit auprès du directeur soit directement auprès de la personne en charge de ces questions dans l'établissement. Enfin, pour les 2 CNSMD, l'analyse a été complétée par des entretiens avec d'une part la responsable du module médiation de la musique (CNSMDP) et le directeur des études musicales accompagné du professeur référent et de la coordinatrice du département musique de chambre et en charge du programme de formation à la médiation (CNSMDL). Un seul établissement n'a répondu qu'à la moitié du questionnaire (absence de réponse sur les actions de médiation proposées) malgré nos relances. Le taux de réponse est donc proche de 100%.

- Les dossiers de demande d'habilitation

Le deuxième outil utilisé concerne les dossiers de demande d'habilitation déposés par les établissements à échéance régulière, en ce qui concerne les DNSPM et les DE. A l'occasion de l'habilitation des diplômes, les établissements sont tenus de remplir un dossier de demande qui comporte plusieurs annexes. L'annexe 10 concerne l'organisation de la formation. On y retrouve les contenus des enseignements par diplôme et spécialité, les modalités d'accès à la formation mais également une rubrique intitulée « Prise en compte au sein du cursus des enjeux liés aux notions de transmission et d'éducation artistique et culturelle ». Les dossiers dont nous avons pu prendre connaissance concernent des habilitations entre 2013 et 2019¹⁴³. En effet, l'habilitation est donnée pour 5 ans. Il faut donc considérer avec une certaine prudence les données recueillies, car des modifications ont parfois été apportées dans les maquettes pédagogiques, en témoignent les différences entre les réponses au questionnaire de 2014 et à celui de 2019. Nous avons également analysé les projets d'établissement et les

¹⁴³ 2 dossiers pour la campagne 2013-2014, 1 pour celle de 2014-2015, 2 pour celle de 2015-2016, 3 pour celle de 2016-2017, 5 pour celle de 2017-2018, et 5 pour celle de 2018-2019.

maquettes pédagogiques jointes en annexe de ces dossiers. Il convient de noter que pour certains établissements, l'habilitation étant ancienne, les maquettes ne coïncident pas avec les cursus en place. Un travail d'actualisation a donc été effectué à partir des documents disponibles sur les sites internet des établissements.

L'adéquation entre les réponses aux questionnaires et les maquettes disponibles n'est pas toujours évidente. Ainsi, certains modules identifiés par les établissements dans le questionnaire n'apparaissent pas dans la maquette, ou figurent avec des horaires et crédits ECTS différents. Les éléments d'analyse retenus dans ce chapitre sont ceux des questionnaires, sauf mention contraire.

- La note de synthèse des CFMI

Deux éléments nous ont été transmis par le Conseil des CFMI : un tableau exhaustif des modules liés à la médiation et une note de synthèse. Le conseil a aussi produit à l'issue de son séminaire du 24 septembre 2018 un texte intitulé « la médiation au cœur des CFMI ».

2.La diversité des propositions des établissements

a) Le discours des établissements valorise la médiation

Tous les établissements indiquent aborder d'une manière ou d'une autre la question de la médiation – même si certains admettent qu'elle n'est pas assez développée et qu'ils souhaiteraient pouvoir mieux la prendre en compte. C'est également ce que la plupart des projets d'établissement mentionnent dans les dossiers de demande d'habilitation.

En 2013, suite au lancement du « grand projet pour l'éducation artistique et culturelle », la mesure numéro 6 prévoyait l'intégration de l'EAC dans les écoles supérieures culture dans le but de former les étudiants à la transmission dans les différents domaines.

Une réflexion a été lancée avec les directeurs d'établissements, les services référents des directions générales et des représentants des DRAC pour toutes les disciplines. Le secrétariat général du ministère, dans un compte-rendu de réunion du 27 novembre 2013 relevait

- « beaucoup d'implication mais pas de généralisation constatée »

- des craintes exprimées de « décentrer le cœur de métier » (principalement pour les arts plastiques)
- une difficulté avec le terme de médiation pour l'artiste, préférant le terme d'intervention « car elle renvoie à un artiste intervenant auprès d'un public depuis sa pratique, et par la pratique, tandis que la médiation relevant toujours d'un discours sur n'est pas un terme adéquat pour désigner l'action d'un artiste ou d'un professionnel ».

Entre 2014 et 2018 le discours a évolué. C'est ce que montrent les dossiers constitués dans le cadre des campagnes d'habilitation.

La question des publics et de la médiation est **majoritairement abordée comme un enjeu** pour l'établissement. 13 établissements sur 15 évoquent la question de la médiation, dans un sens très large. Pour deux établissements, la médiation est évoquée comme débouché professionnel possible en tant que « chargé de production et action culturelle » ou encore « médiation culturelle, édition, facture instrumentale ». Elle apparaît le plus souvent comme **composante extérieure du métier d'artiste**. Pour plusieurs établissements **formant à la pédagogie**, la mission de médiation est comprise comme une réponse à la transformation des pratiques et une **ouverture des enseignements artistiques** à d'autres publics. Dans le cas des formations d'interprète, la notion de médiation est entendue dans sa **relation au public et au territoire**, notamment au travers des concerts hors les murs. Le discours se veut généraliste : « concepteur et opérateur d'actions de sensibilisation », « être acteur de l'EAC », « capable d'œuvrer comme médiateur auprès de publics divers ».

Néanmoins, **ce discours orienté sur les visées de la formation doit être relativisé** en mettant en **regard les contenus** de l'annexe 10 du dossier d'habilitation qui permet de détailler les éléments du cursus ciblant la thématique de l'EAC et de la transmission.

L'analyse globale montre que le contenu de la rubrique est souvent peu développé et renvoie principalement à la question des productions artistiques devant un public spécifique, ou de la pédagogie dans son lien aux sciences de l'éducation et aux pratiques musicales collectives. Pour 4 établissements la rubrique n'est pas renseignée. Pour les autres établissements, les réponses sont très variables mais souvent courtes, renvoyant à un contenu de maquette (nom du module) ou, si cela n'y figure pas, présentant les programmes auxquels l'établissement s'associe (festival, établissement public).

On y retrouve souvent **les termes liés à la pédagogie**. L'intitulé-même de la rubrique, par la présence du terme « transmission », **oriente les réponses vers la pédagogie**. Cela peut

expliquer ce que l'on ressent comme un flottement identitaire qui peine à distinguer enseignement artistique spécialisé (EAS) et éducation artistique et culturelle (EAC).

Cela pose la question soit de l'incompréhension des attendus de cette rubrique soit du non-investissement de l'établissement sur cette question.

b)...dans une grande hétérogénéité de propositions

→ *Peu de modules dédiés et obligatoires pour tous*

Les réponses au questionnaire montrent qu'il existe assez peu de modules complets dédiés à la question de la médiation. Toutefois, ceux-ci sont en augmentation par rapport à 2014.

* Les modules obligatoires pour tous

8 établissements indiquent qu'ils proposent un module dédié obligatoire pour tous. Néanmoins après retraitement, nous avons choisi d'écarter deux modules considérant que l'enseignement n'était pas spécifiquement dédié à cette question. Cela représente donc 40% des établissements. Les autres établissements proposent des modules plus larges où la question de la médiation est abordée et figure alors comme un outil ou un objectif mais non pas comme un enseignement en soi.

La durée et le mode d'enseignement varient très fortement en fonction des établissements. La mise en situation encadrée représente la part majoritaire du temps dédié à ce module sauf pour deux établissements, dont la logique d'initiation ne concerne que des temps de cours.

Intitulé du module	Type d'unité d'enseignement de rattachement	Nombre heures d'enseignement <i>cours + mise en situation encadrée + mise en situation en autonomie</i>
Etudiant artiste médiateur dans la cité	Autonome	45h + 10h + 20h = 75h
Environnement professionnel	Environnement professionnel	24h, 1 semestre uniquement
Projet de médiation	Environnement professionnel	4h + 1h + 20h = 25h
Médiation	Environnement professionnel	3h + 3h + 0h = 6h
Médiation – EAC	Pratique artistique	0h + 30h + 70h = 100h
Intervention artistique participative en milieu scolaire	Pratique artistique	24h + 36h + 0h = 60h

La moyenne des heures consacrées à ce type de module est de 48h, ce qui ne peut être considéré comme significatif compte-tenu de l'amplitude des modules.

A l'inverse nous n'avons pas retenu les modules suivants, considérant que le contenu était très peu axé sur la médiation ou avec un très faible volume horaire.

Intitulé du module	Type d'unité d'enseignement de rattachement	Nombre heures d'enseignement <i>cours + mise en situation encadrée + mise en situation en autonomie</i>
Médiation et outils d'insertion	Environnement professionnel	identifié dans un module de 51h. Environ 4h de cours
Aspects pratiques du métier	Environnement professionnel	1,5h (1 conférence)

Pour deux établissements, le module dédié est circonscrit à l'intervention auprès de scolaires, dans une logique participative principalement. C'est la logique de l'éducation artistique et culturelle qui est retenue en tant qu'intervention auprès des enfants. La présence importante de liens avec l'école ou les conservatoires montrent un fort prisme pédagogique (partenariat avec un conservatoire, formateurs du DE), sans doute lié à leur mission initiale, lorsque ces pôles supérieurs formaient uniquement au métier de pédagogue.

Pour les autres modules dédiés, l'esprit retenu est celui d'un éventail plus large d'acteurs de la médiation. Il s'agit soit de rencontres des différents acteurs du monde scolaire, médico-social, carcéral... (une sensibilisation pour 2 établissements par la rencontre de professionnels ou l'analyse de cas), soit de la mise en œuvre d'un projet où l'étudiant est partie prenante de la construction et du partenariat, dans un établissement qu'il aura lui-même choisi (2 établissements).

* Les modules qui ne concernent qu'une partie des étudiants

Certains établissements ne proposent une formation obligatoire qu'à certains types d'étudiants, soit lié à un diplôme en particulier, soit lié à une discipline.

Intitulé du module	Diplôme concerné	Nombre heures d'enseignement <i>cours + mise en situation encadrée + mise en situation en autonomie</i>
Initiation à la médiation	Diplôme d'Etat	6h+3h+3h = 12h
Pédagogie (intervention d'un médiateur de l'orchestre national)	Diplôme d'Etat	3h
Médiation musicale	DE, master de musicologie	24,5+25+8 = 57,5h
Méthodologie pratique de la	Master de musicologie, parcours	108+108+275 (ensemble des cours du

recherche et de la médiation Séminaire recherche-médiation	métiers de la culture musicale	master) = 486h
Mener un projet de médiation culturelle	Certificat d'aptitude/master de pédagogie	36h+24h+30 à 50h = 90 à 110h
Initiation à la médiation	Musique de chambre (2 ^e cycle) et certains DNSPM (cordes, bois et cuivres modernes)	11h+9h+ ?h = 20h
Préparation à la vie professionnelle	DNSPM	2h (dédiées au sein d'un module)

A noter également la proposition de deux établissements d'un module ou d'un cours obligatoire lié uniquement au champ du handicap et du champ social (cursus DE).

* Les modules facultatifs

Enfin trois établissements proposent des modules facultatifs pour certains étudiants.

Intitulé du module	Diplôme concerné	Nombre heures d'enseignement
Initiation à la médiation	Master de musique ancienne	11h+9h+ ?h = 20h
Éléments de médiation vers d'autres publics	DNSPM	2h (dédiées au sein d'un module)
Action en milieu scolaire	DNSPM	Pour 2 étudiants, partenariat avec un orchestre, pas de cours

L'établissement proposant le module « éléments de médiation vers d'autres publics » a depuis développé un module intitulé environnement professionnel. Il n'est pas précisé si ce module est obligatoire et si l'ensemble des ateliers l'est. Parmi les 16 modules très variés (communication, droit, budget...) 3 modules peuvent être identifiés : « se présenter ou présenter son projet à l'oral », « identifier les enjeux de la médiation », « structurer et animer une séance de médiation ». Les modules sont animés par la médiathèque de la Cité de la musique pour une durée de 2h30 à 3h.

* Une formation post-diplôme pluri-disciplinaire

La formation AIMS, « *artiste intervenant en milieu scolaire* » est proposée par les écoles de Paris Sciences et Lettres (PSL). Concernant la musique, celle-ci est portée par le CNSMDP. Elle regroupe également la FEMIS, le CNSAD, l'ENSAD, l'ENSBA.

Ce parcours post-diplôme est ouvert aux étudiants **ayant terminé leur cursus de master**. La sélection est faite sur dossier. Il concerne chaque année environ 13 étudiants des écoles d'art partenaires et est financé par la Fondation Edmond de Rothschild, PSL et le ministère de la Culture (bourse individuelle de 15 000€). A noter le retrait de la fondation Rothschild et le fait que pour l'année 2019-2020, ce programme ne concerne que les étudiants en danse.

Les étudiants suivent une formation initiale **d'une à deux semaines** complétées par des séminaires pour leur transmettre les enjeux et les outils de l'intervention. Ils sont également accompagnés par un tuteur et doivent rendre un **mémoire** qu'ils soutiennent devant un jury. Ils bénéficient du suivi d'un comité. Ils sont ensuite mis en relation avec chacun des établissements scolaires qui s'engage à les accueillir individuellement sur une durée de 9 mois et leur donne accès à un « atelier » à raison de 20h hebdomadaires au minimum. En retour l'étudiant s'engage à une présence artistique de 4 heures minimum par semaine dans les classes.

2016-2017 : Guillaume Hermen : diplômé en composition

2017-2018 : Benjamoin Soistier, diplômé du CA (percussions, musiques actuelles)

2018-2019 : Samuel Débias : diplômé de la formation supérieure aux métiers du Son et Camille Le Mézo : diplômée en basson (master et diplôme d'Etat), par ailleurs intervenante pour le projet DEMOS

→ *Objectifs et contenus : expérimentation et acquisition de compétences*

Après avoir étudié les intitulés des modules et leur place dans les cursus, il convient de s'intéresser aux objectifs et contenus de ces modules. Pour cela nous retiendrons l'échantillon des modules ayant un focus sur la notion de médiation. Cet échantillon a été complété, concernant les CNSMD, par d'autres modules non renseignés initialement¹⁴⁴. Les modules pédagogiques et artistiques sans préparation particulière n'ont pas été retenus.

**Objectifs*

¹⁴⁴ Annexe 2 : détail des modules, contenu, objectif

Pour un établissement, le cours étant inclus dans le module d'environnement professionnel, les objectifs présentés concernent ce module complet et ne font pas mention des questions de médiation.

Pour les autres établissements, ces objectifs peuvent être classés en deux catégories :

- Ceux liés à une expérience vécue par les étudiants : « **prise de conscience** », « expérimenter, partager des expériences », « confronter à un public scolaire [le travail réalisé] dans le cadre des autres modules » ; « connaître les attentes du terrain »
- Ceux liés au développement de compétences :
 - **Pratiques** : « concevoir et réaliser des stratégies de médiation », « concevoir, organiser, mettre en œuvre, réaliser et évaluer une action » ; « animer un atelier en milieu scolaire » ; « transmettre un message à un public non spécialiste » ; « co-construction, conception, organisation, mise en œuvre et évaluation » ; « maîtriser l'expression orale »
 - **Théoriques** : « connaître les enjeux et les formes de médiation musicales », « comprendre les enjeux sociaux de la transmission » ; « maîtriser les textes réglementaires »
 - **Réflexives** : « compétence à resituer les enjeux de sa discipline » ; « analyser les enjeux de médiation » ; « interroger le lien entre son propre rôle et l'ensemble des activités proposées sur un territoire »

* Contenu

Concernant plus précisément le contenu proposé dans ces modules, celui-ci est très varié. Outre la question du travail en autonomie qu'il conviendra de mettre en débat, l'outil le plus utilisé est **la mise en situation encadrée**. Néanmoins, le plus souvent il s'agit de **travaux en petit groupe**, encadrés par un intervenant aussi dit tuteur, dans une logique de **projet**.

Les cours ne sont pas systématiques mais **le plus souvent préalables** à la réflexion autour du projet. Ils représentent un **volume horaire assez réduit**, sauf pour deux établissements où ils constituent l'unique modalité pédagogique du module d'initiation. Ils sont parfois remplacés par des témoignages de responsables de structures culturelles ou prolongés dans le cadre du module artistique où l'un des critères d'évaluation concerne l'adresse au public.

Dans la logique de mise en situation encadrée, l'objectif est d'identifier le cadre de l'action qui sera proposée en restitution puis de définir les outils à mettre en œuvre. Celle-ci est

parfois accompagnée d'une étape complémentaire d'analyse de situations antérieures, notamment par le visionnage de vidéos. La mise en situation constitue un mode systématique de travail, parfois mise au cœur du module. C'est notamment le cas de plusieurs établissements où le travail naît de **l'initiative du groupe qui expérimente**, trouve son sujet et sollicite des intervenants extérieurs en fonction de ses besoins.

L'évaluation du module est quasi systématique. Elle repose principalement sur **l'évaluation de l'assiduité** et de **la qualité artistique du projet** par le tuteur. Peu d'établissements demandent un **retour écrit aux étudiants** sous la forme d'un dossier. Deux établissements proposent des séances collectives d'échange sur les projets.

→*Des intervenants le plus souvent extérieurs*

Les intervenants de ces modules sont très variés. Seuls trois établissements ont un professeur chargé de la médiation. Pour les autres établissements, ce sont des **invités extérieurs** qui appartiennent soit :

- Aux **métiers de la pédagogie** : enseignant d'un instrument, enseignant de culture musicale, directeur d'école de musique, universitaire spécialiste des sciences de l'éducation
- Aux **métiers artistiques** : interprète, compositeur, metteur en scène
- Aux **métiers culturels** : musicien intervenant, médiateur ou responsable des actions éducatives dans un lieu, association sociale, responsable des affaires culturelles

Cela témoigne de la visée qui est donnée à ces modules en lien avec le diplôme d'interprète ou de pédagogue auquel il prépare. En rattachant la médiation à un ensemble plus large, on peut s'interroger sur la conception de la médiation : élément structurant ou dimension complémentaire ?

A **défaut de formation de formateur**, les enseignants sont choisis dans l'espace universitaire ou professionnel et rarement au sein de l'établissement d'enseignement supérieur. Un certain flou sur les objectifs et les contenus conduit sans doute quelques établissements à déléguer ces cours sans préciser s'il est attendu des témoignages ou un enseignement.

→*Les aspects manquants : coût, ECTS et évaluation*

L'évaluation du coût par étudiant demandé aux établissements a été très **partiellement renseignée** et démontre de grandes disparités (entre 16€ et 500€) qui redoublent naturellement les disparités de volume horaire. Les coûts pris en compte sont principalement la rémunération des intervenants. Le temps de travail du responsable des publics, ou de l'action culturelle, parfois engagé dans la mise en œuvre des projets (production, diffusion), semble rarement valorisé. Etant donné le panel, il ne nous est malheureusement pas possible de faire des comparaisons.

De la même manière, **l'affectation du nombre d'ECTS à chaque module n'est pas exploitable** principalement parce que certains modules sont intégrés dans une unité d'enseignement plus large. Or c'est le total global de cette unité qui a été le plus souvent renseigné. Pour les modules dont on a pu identifier la pondération, celle-ci s'étend entre 1 et 15 ECTS avec une médiane à 6,25 ECTS. Il convient de noter qu'une formation au DNSPM et au DE représentent 180 ECTS, soit 60 ECTS annuels.

Enfin, **la question de l'évaluation est également très disparate**. Pour 5 modules celle-ci n'est pas précisée. Pour 4 modules c'est l'assiduité qui est demandée (cas des cours ou des conférences). Pour les autres modules, l'évaluation est souvent conduite à l'appui d'un dossier de bilan voire un entretien. En effet, les encadrants ne sont pas systématiquement présents lors des temps de restitution, sauf pour les établissements où un enseignant est dédié à cette question.

Les discussions que nous avons pu avoir avec certains établissements, permettent de compléter cette analyse. En effet, pour plusieurs modules, la mise en place étant récente, la question des modalités d'évaluation n'a pas pu être pleinement mise en œuvre, en particulier dans le cas où ces modules sont facultatifs. A côté de cursus structurés avec des modes d'évaluation adaptés : artistique sous forme de prestation, culture musicale sous forme d'écrit ou de présentations, pédagogie sous forme de projet, la médiation apparaît comme une nouvelle « matière ». A défaut de clarifier les attendus de l'évaluation, cela amène aux hésitations actuelles que nous pouvons percevoir, empruntant à l'un ou l'autre des types d'évaluation connus : assiduité, participation à un acte artistique ou social, dossier de bilan. **Dans la plupart des cas, la dimension réflexive est peu développée.**

c)...avec une polarité variable, entre artistique, pédagogique et territorial

Parmi les 6 modules identifiés comme obligatoires pour tous, **seul un module pouvait être considéré comme autonome** sans rattachement soit à la pratique artistique, soit à la pratique pédagogique soit à l'environnement professionnel.

Par ailleurs, la possibilité étant donnée de recenser jusqu'à 3 modules concernant la formation à la médiation, seuls deux établissements ont mentionné un seul module, l'un spécifiquement dédié à la médiation, l'autre concernant le projet pédagogique spécifiquement proposé pour les étudiants en formation au diplôme d'Etat. Pour les autres établissements, cette possibilité a fait émerger **des enseignements non spécifiquement dédiés à la médiation** mais que l'établissement considérait comme y formant, soit parce que le contenu de l'enseignement plus général l'abordait, soit que le module le permettait par la mise en situation uniquement.

→ *Le rattachement le plus récurrent est celui de la pratique artistique*

Le questionnaire nous a permis de relever que les établissements associant la médiation aux modules artistiques l'envisagent dans une **visée de démocratisation culturelle**. Il s'agit de **présentations de concerts** réalisés soit par l'étudiant soit par un intervenant extérieur (musicologue, musicien intervenant, comédien).

Il s'agit avant tout d'un déplacement géographique sans modifier réellement le contenu artistique, tout au plus l'adapter ou le vulgariser. C'est la question du **hors les murs**. Le plus souvent, c'est l'établissement qui a missionné un chargé d'action culturelle de monter le partenariat. Mais les étudiants dans la plupart des cas ne reçoivent pas de formation sur les publics ni d'accompagnement ou de méthodologie dans l'approche territoriale et partenariale.

La principale compétence visée est celle de la **communication** : savoir présenter rapidement un concert, rédiger un programme de salle.

Si les compétences artistiques sont fortement développées et sollicitées dans les modules de formation à la médiation en particulier pour les concerts hors les murs, **certaines compétences techniques comme l'arrangement ou la composition simple** n'y sont pas systématiquement abordées. Pourtant, des entretiens avec des élèves en cours de formation ont révélé ce besoin qui incite à la débrouillardise ou à solliciter leurs camarades compositeurs. En effet, ce n'est pas uniquement la maîtrise artistique qui importe dans ces situations mais bien **l'adaptation du contenu au public** auquel on s'adresse.

Le **programme** que les étudiants vont interpréter dans ces contextes diversifiés est rarement choisi et préparé avec un enseignant. On se retrouve essentiellement dans une vision descendante, celle visant à apporter la musique aux personnes qui en sont le plus éloignées. L'étudiant reste alors dans une logique stricte d'interprétation.

Dans d'autres cas, il est demandé aux étudiants **d'introduire leur programme, voire le mettre en scène ou de le compléter par un échange avec le public**. Il existe alors un temps de préparation, le plus souvent sous la supervision d'un tuteur et parfois s'y ajoutent des cours de théâtre. Mais cette préparation n'est pas systématique et répond moins à une logique de généralisation des outils qu'à une logique d'accompagnement des étudiants disposant d'une sensibilité à ces questions et d'une certaine aisance à l'oral...

Si ces modules permettent de faire l'expérience d'une présentation de concert, il convient de repenser d'une part leur mise en regard d'un apport plus réflexif et critique sur les publics, les partenaires et les territoires. Enfin, les outils pédagogiques sollicités, en particulier la **formation à la scène** par des comédiens ou des metteurs en scène méritent d'être clarifiés dans leurs objectifs, pour éviter l'écueil du comique obligé.

Considérant les modules dédiés à la médiation, pour trois d'entre eux il s'agit de partir de l'initiative d'un groupe autour d'un répertoire pour construire au sein du groupe une proposition artistique mêlant **atelier** et **prestation finale**. Il est précisé ainsi que « *quels que soient les participants et le lieu de la restitution, les projets-médiation doivent avoir une finalité artistique* », les intervenants étant, outre le professeur dédié, des médiateurs des organismes culturels et des structures de diffusion-programmation, ou encore « *des étudiants réunis en petits groupes autour d'une idée artistique pertinente et d'un choix de répertoire* ». En cela, les établissements rapportent l'activité de médiation à un acte artistique. La finalité artistique est cependant accompagnée par des **cours théoriques** voire des **ateliers préparant** cette production artistique et amène à l'établissement de **supports pédagogiques**. L'étudiant est donc à la fois en situation de médiation et en situation d'interprétation à différents moments du projet.

Pour les établissements sans modules dédiés obligatoires, l'action de médiation est souvent **circonscrite à la présentation orale d'un concert et à la production d'un programme de salle**. 7 d'entre eux indiquent proposer des présentations de concerts.

Ceux-ci se rapportent aux parcours suivants :

- les cours de musique de chambre (principalement pour le DNSPM) et les concerts qui en découlent, en particulier ceux hors les murs
- les projets artistiques et les récitals de fin d'étude (pour le DNSPM et le DE), l'adresse au public étant un critère de notation
- les stages en établissement d'enseignement spécialisé (pour le DE notamment)

Dans le cadre de la **musique de chambre**, les établissements indiquent le plus souvent que la recherche de lieu, le contact avec les équipes, la logistique...sont gérés par les chargés d'action culturelle ou le service de la production de l'établissement d'enseignement supérieur. Il n'est pas non plus prévu de rencontre préalable avec les équipes des structures d'accueil. Et l'accompagnement par un professionnel de la structure n'est pas systématique. Aussi, la connaissance des publics est donc difficile à appréhender pour les étudiants, d'autant plus s'ils n'ont pas été sensibilisés à cette diversité. C'est la **logique de diffusion d'une prestation artistique qui prévaut** et la question du partenariat et de l'approche globale, pourtant centrale, n'est pas abordée. Les étudiants se retrouvent dans une situation où l'on attend d'eux qu'ils soient autonomes dans la mise en œuvre de cette prestation artistique.

L'objectif porte avant tout sur la **diffusion et l'adresse au public**. Cela concerne principalement deux modalités : la délocalisation du lieu du concert et une présentation des œuvres adaptée. Il est souvent demandé aux musiciens de préparer leur présentation et d'imaginer un temps de médiation à l'instar de cet établissement indiquant que « *les étudiants doivent imaginer un temps de médiation, même bref, pouvant prendre les formes les plus diverses (discours illustré ou non d'exemples musicaux, à plusieurs ou non, en appelant ou non à la participation des publics)* ».

Il n'a pas toujours été possible d'identifier si le concert hors les murs était obligatoire pour tous les étudiants. Deux établissements rendent obligatoire ces présentations de concert dans le cadre du cursus de musique de chambre. Pour d'autres établissements, le projet artistique est conduit de manière autonome par un ou plusieurs étudiants qui décident ou non d'y introduire une démarche de médiation. La question de médiation est alors « **à la carte** », l'établissement proposant un soutien de type tutorat selon les besoins.

En tant que module identifié ou proposition d'action de médiation, la logique est plus celle de la communication (développer des outils à l'oral et à l'écrit). Parfois un module d'aide à la présentation de concert est proposé. Il n'a pas toujours été possible d'identifier les intervenants. Il faut néanmoins noter la présence pour plusieurs établissements d'acteurs ou metteurs en scène pour préparer les étudiants dans leurs présentations. Le travail mené depuis deux ans au CNSMDL réussit à tisser approfondissement instrumental et préparation de la médiation.

→*L'inscription des modules dans les enseignements de pédagogie*

Dans le cadre des modules liés à la pédagogie, la question de la médiation est entendue essentiellement comme une **extension des projets** liés à l'enseignement instrumental ou vocal vers des logiques de médiation : à destination d'élèves non-musiciens qu'ils soient enfants ou adultes. Sans formation spécifique aux outils de l'intervention et à ses enjeux, la visée reste la **transmission d'un savoir technique** (présentation de l'instrument, savoir jouer quelques notes).

Il convient de noter qu'il n'existe pas de module dédié qui soit identifié dans une unité d'enseignement reliée à la pédagogie. Le CEFEDM qui propose un module dédié l'a construit comme un **enseignement indépendant** et identifié comme tel dans la maquette pédagogique. Les autres établissements ne disposent **pas de modules dédiés**. A cela, ils indiquent que la question de la médiation est **abordée tout au long du cursus** sans cours spécifique dédié car elle est pensée au cœur de la formation. Les notions pédagogiques (notamment concernant les pratiques collectives ou la pédagogie de groupe), et le mode projet développé en particulier au cours du projet pédagogique de fin de cursus, constitueraient les compétences nécessaires au développement des actions de médiation, seul le public serait différent.

Dans le questionnaire deux types de modules relatifs à la pédagogie ont été renseignés. Majoritairement il s'agit du **projet pédagogique** présenté par l'étudiant à la fin de son cursus au DE. Celui-ci est réalisé en mode projet, en autonomie avec les structures du territoire. Il permet de mettre en pratique la démarche de co-construction avec les partenaires, mais également la question de la pédagogie de groupe. L'étudiant est souvent invité à innover dans la forme de son projet pour sortir du cadre traditionnel d'un projet avec une classe de conservatoire. Il peut donc être amené à travailler soit dans des lieux culturels (musée, bibliothèque, opéra, théâtre de ville...) soit avec d'autres publics qui relèvent du champ de la médiation, mais également avec des amateurs ou encore des élèves engagés dans les pratiques orchestrales collectives.

La médiation est ici pensée comme un **outil pédagogique** pour s'adresser au groupe d'élèves soit en termes de **méthode pédagogique** (cas des orchestres à l'école par exemple), soit lié à la question de la restitution (contenu identique mais lieu différencié).

Deux établissements relèvent comme modalité de formation à la médiation **l'enquête sur le territoire**. Il s'agit en effet de permettre aux étudiants d'explorer le territoire à travers « la vie artistique et culturelle ». L'objectif énoncé est de « prendre conscience des richesses culturelles et sociales des territoires, de s'approprier des bases de culture méthodologique et de connecter les enjeux territoriaux aux enjeux artistiques ». Cette initiation à la logique de projet et de co-construction constitue un apport essentiel à la formation des artistes et pédagogues. Cette démarche est particulièrement sollicitée dans les actions de médiation.

La question de l'intervention, principalement sous la **forme d'ateliers**, n'est proposée que dans trois établissements. Pour aucun d'entre eux il n'existe d'apprentissage spécifique, il s'agit d'une mise en situation proposée par l'établissement dans le cadre d'un partenariat. Seul le CNSMDP fait mention de l'atelier comme objectif pédagogique dans la maquette de son cours « médiation musicale » sans pour autant le mentionner dans le questionnaire (rubrique « proposez-vous des ateliers ? »).

Deux types de projets sont souvent proposés : un projet avec des élèves issus du conservatoire hors les murs (école, musée, EPHAD ...) ou une intervention en milieu scolaire ou médico-social. La première situation est assez peu différente de celle de l'enseignant dans un projet avec sa classe outre le déplacement géographique. La plus-value de ce type de projet réside alors dans la préparation et la **co-construction du partenariat** avec la structure d'accueil concernée. Pour autant elle permet d'expérimenter la question de l'atelier auprès de différents publics. La deuxième situation vise à permettre aux étudiants de vivre une expérience de médiation et à découvrir le contexte professionnel qui est celui du musicien intervenant. A ce titre, le développement d'un module spécifique lié à la médiation permettrait de poser les enjeux et d'en spécifier les outils et attentes afin de répondre au contexte du métier où le professeur peut être « **concepteur et opérateur d'actions de sensibilisation à la musique**¹⁴⁵ ». Pour autant il convient de préciser les compétences attendues afin d'éviter une confusion portant sur les identités professionnelles, reconnaître des compétences complémentaires et s'assurer par l'acquisition d'un **socle commun permettant de pouvoir rapidement coopérer**.

→ *Le rattachement à l'environnement professionnel : outils versus réflexivité*

La médiation est aussi considérée comme une compétence liée à **l'insertion professionnelle**, un outil pour l'exercice du métier de musicien interprète. Ce rattachement n'est pas exclusif des visées analysées plus haut. Ainsi les deux modules de médiation ayant une visée artistique sont intégrés dans l'unité d'enseignement d'environnement professionnel. Cela démontre une

¹⁴⁵ Référentiel métier, DE de professeur de musique

certaine ambivalence de l'objet médiation : modalité artistique différente mais également compétence à mobiliser dans le futur métier de musicien.

Ces modules concernent essentiellement des présentations et des témoignages de professionnels issus des institutions locales. **Il n'existe généralement pas de construction pédagogique et réflexive à proprement parler ni de mise en situation.** Il s'agit donc essentiellement de témoignages sur une pratique professionnelle ou des éléments sur les textes et dispositifs de politique publique.

Si ces témoignages sont essentiels pour comprendre d'une part les missions de chacun des établissements et réaliser un état des lieux des forces en présence sur le territoire, ils ne peuvent résumer à eux seuls une formation à la médiation. Des telles rencontres prennent néanmoins toute leur importance dans le cadre de la construction d'un projet complet : recherche de partenaires, construction artistique et pédagogique, évaluation.

La question de la **co-construction** et de la **coordination** sur le territoire, si elle est abordée dans la formation des pédagogues, reste souvent limitée à certains acteurs. En effet la rencontre de partenaires s'arrête trop souvent en deçà des acteurs non culturels ou non pédagogiques (médico-social, sanitaire, carcéral...). Très spécifique, cette compétence constitue une réelle **complémentarité** entre les profils des artistes et justifie l'intérêt de la collaboration voire de la **co-présence** du musicien interprète ou pédagogue et du musicien intervenant. Quand il coordonne un projet, le musicien intervenant met de côté sa posture d'artiste en présence d'un autre artiste sollicité pour sa singularité d'interprète ou de pédagogue.

Cette compétence est assez peu abordée de manière globale et le plus souvent par la pratique sur le terrain. **Les cours théoriques sur la question du partenariat restent absents** dans la plupart des formations.

→Le positionnement des modules

Le cursus **post-diplôme « AIMS » au CNSMDP** interroge. Quant aux objectifs. Il est perçu par certains étudiants comme un dispositif **d'insertion** professionnelle permettant de développer un projet de création avec des moyens dédiés et la médiation représente une sorte de contre-partie. Pour d'autres, il répond au souhait de s'engager en tant qu'artiste et citoyen dans un projet où **la médiation** se tisse au projet de création. Le bilan semble mitigé, soit que les moyens mis à disposition par l'école d'accueil ne soient pas toujours à la hauteur des

espérances des étudiants, soit que la formation, du point de vue des apports théoriques comme de l'accompagnement du tutorat paraisse insuffisamment approfondi. Cette ambiguïté des objectifs se révèle aussi dans le fait que les étudiants mettent en parallèle le dispositif Création en cours avec l'AIMS, sans différencier entre la logique d'une résidence de création et l'intervention en milieu scolaire.

Quant au **niveau auquel le cursus est arrimé**. La formation à l'intervention, en tant qu'aspect du métier vient après la formation de l'artiste, au-delà du Master, alors que l'intervention en milieu scolaire, terrain privilégié du musicien intervenant titulaire d'un DUMI, relève quant à lui d'un diplôme de niveau II. Il existe donc un décalage entre la certification et la réalité des missions et des situations professionnelles.

Alors que le financement continue de se réduire, avec la diminution des moyens issus du Pacte républicain, le moment semble venu de repenser ce dispositif dans le cadre global de la formation à la médiation du musicien, qui puisse concerner un nombre plus important d'étudiants, tout en trouvant les moyens de capitaliser l'expérience de coopération entre les écoles à travers un tronc commun et des spécificités relatives aux disciplines artistiques.

→ *Le « statut » non uniforme de la médiation*

Discipline à part entière, objectif de formation ou mode de travail par rapport à un public, les établissements envisagent la formation à la médiation de manière très différente dans leurs maquettes.

Pour certains établissements la question de la médiation concerne moins une question de formation qu'une **réponse à des demandes externes** formulées par des partenaires divers quels ce soient les financeurs ou les acteurs du territoire. C'est la logique de **l'offre de diffusion** qui prédomine dans ce cas avec la prédominance des concerts hors les murs. C'est pourquoi nombreux sont les contenus de formation à la médiation qui relèvent d'une unité d'enseignement concernant l'environnement professionnel. On recense également des propositions de type répétitions publiques ouvertes sans qu'on sache précisément si elles comportent un temps de médiation.

L'enjeu du **territoire** apparaît comme une préoccupation très importante des établissements qui peut conduire néanmoins à un effet pervers. En effet, la mission principale des établissements est la formation des futurs professionnels de la musique. Si ces formations se doivent de proposer des temps de mise en situation professionnelle, **ces temps n'ont pas**

vocation à se substituer aux actions menées par les ensembles professionnels présents sur le territoire. Il importe que la communication faite autour de ces propositions explicite très clairement qu'il s'agit d'étudiants investis dans une réflexion sur la co-construction et l'analyse des ressources du territoire.

Il apparaît donc une certaine **distance entre le discours** pro-médiation et les **enseignements effectivement dispensés** mais également une ambivalence de la notion de médiation en regard des fonctions d'interprète et de pédagogue. Néanmoins, il ne s'agit pas de conclure à une volonté de surestimer l'investissement de l'établissement sur cette question, mais plutôt de s'interroger sur les besoins ressentis en ce qui concerne la formation à la médiation. Est-elle nécessaire ? **S'apprend-elle par la mise en situation ? Y a-t-il besoin d'un enseignement théorique sur les publics, les outils, les partenaires ? La mise en situation suffit-elle à aborder la question de la médiation ?**

Par ailleurs, ce qui apparaît c'est la question de **l'identité de l'artiste** dans chacune des situations. Quelles compétences sont nécessaires à l'interprète lorsqu'il est en situation de médiation ? Comment son intervention s'articule-t-elle avec le musicien intervenant ou le professeur de l'Education nationale ? La médiation peut-elle être considérée comme un profil différent ou encore complémentaire de celui de la pédagogie ?

* Un enseignement **souvent limité aux interprètes**

Au-delà de la formation des interprètes, la question de la formation à la médiation interroge pour les **musicologues**, les **compositeurs** ou les **chefs de chœur ou d'orchestre**, qui sont également concernés par la médiation : parler d'une œuvre, parler de sa musique à un public, présenter le concert donné par son ensemble. Si la question de la médiation est identifiée dans la formation des musicologues et revendiquée (parcours métiers de la culture au CNSMDP, module obligatoire de médiation musicale ; travail sur les présentations de concert/conférence au CNSMDL), sur les 4 établissements délivrant le DNSPM de création musicale, aucun élève ne reçoit une formation à la médiation. Sur les 7 établissements préparant à la direction d'ensemble un seul propose un module formant à la médiation, deux établissements proposant 3 et 6 heures de cours théoriques. Du côté de la musicologie, la médiation est assumée et appréhendée comme un débouché de la formation proposée dans l'établissement. Du côté de la direction d'ensembles et de la composition, s'agissant des pôles supérieurs, les élèves suivent les mêmes cours que les instrumentistes et bénéficient – si l'établissement le propose – d'une sensibilisation à la médiation. Néanmoins, dans les conservatoires supérieurs, la formation est circonscrite aux instrumentistes, qui plus est en formation en pédagogie ou en musique de chambre. Ce sont pourtant ces établissements qui forment la plus grande partie des compositeurs et chefs d'orchestre. L'absence de réflexion sur leur relation au public, alors

même qu'ils peuvent être les plus exposés dans le cadre de représentations mérite une attention particulière que nous développerons dans les préconisations. Quant aux chanteurs, le lien étroit de leur pratique artistique avec un texte poétique ou lyrique leur donne des voies d'entrée élargies pour le partage d'une expérience musicale dans le cadre d'interventions.

Ces conclusions peuvent être mises en regard du premier questionnaire dédié à cette question de 2014. Il était indiqué une forte hétérogénéité des propositions en termes de contenu, volume horaire, inscription dans les cursus, formateurs et nombre d'étudiants concernés. Néanmoins on observe que **certains modules qui n'étaient ouverts qu'aux étudiants de DE sont désormais ouverts aussi au DNSPM**. Par ailleurs, on observe **un élargissement du champ des partenaires** : auparavant circonscrit à la question scolaire, il s'ouvre désormais au champ socio-culturel, médico-social notamment la question du handicap, voire du monde carcéral... même s'il reste encore assez marginal.

3.La médiation au cœur de la formation des musiciens intervenants

Les centres de formation des musiciens intervenants, créés en 1983 visent à former des artistes ayant développé les compétences les plus larges en termes de médiation. Initialement préparés à intervenir dans les écoles, à l'appui des professeurs des écoles, le champ d'activité s'est progressivement étendu.

Les musiciens intervenants sont désormais présents auprès de publics très divers : enfants, jeunes, adultes, publics « empêchés ». Cela les amène à travailler dans différents lieux : établissement scolaire, établissement culturel, établissement médico-social ou médical, prison...

La synthèse fournie par les CFMI¹⁴⁶ permet de dégager certaines caractéristiques sur la prise en compte de la médiation dans la formation des étudiants.

La formation dans les CFMI est centrée sur la pratique. L'ensemble des cours vise à la transmission d'une culture pédagogique adaptée à divers publics et en particulier aux **non-musiciens**. La compétence principale développée est celle de **l'animation d'un atelier** pour tous types de publics (enfants/adultes – empêchés/adultes – jeunes/adultes – enfants en situation de handicap/enfants valides...) qui peut se dérouler dans plusieurs lieux (hôpital/salle de spectacle/université..., lieu de répétition pratique amateur/école...). Par

¹⁴⁶ En annexe, synthèse de la formation à la médiation dans les CFMI.

ailleurs, de plus en plus de projets sont proposés aux étudiants à côté de la notion d'atelier : création participative, présentation de concerts... Certains établissements ont développé une forme de **spécialisation** auprès de certains publics : milieu carcéral à Aix, orchestre à l'école à Aix et Rennes, petite enfance et milieu du handicap à Tours et Lyon, hôpital et handicap à Aix, Lyon, musicothérapie à Toulouse.

Au cœur de cette formation pratique, il est attendu des étudiants qu'ils puissent **concevoir des projets et construire des partenariats** avec les structures partenaires.

Le terme de médiation n'est pas stabilisé au sein des CFMI. Dans certains cas, il est rapporté spécifiquement aux projets conduits en **lien avec une structure culturelle**. L'unité d'enseignement « concevoir un projet en lien avec une structure culturelle » vise à développer des compétences de médiation auprès des publics à travers quatre cours : analyse musicale appliquée, action de sensibilisation au spectacle vivant, conception de rencontres musicales avec le jeune public et connaissance des structures et des institutions. Dans un autre cas, la médiation est envisagée dans **une acception englobante**. Le module « enjeux et pratiques de la médiation de la musique » a pour objectif de « comprendre les dynamiques éducatives et culturelles [...] d'appréhender le rôle et la place du médiateur culturel et du médiateur de la musique » et de « maîtriser la diversité des publics et des différents profils des médiateurs ». Dans un autre cas encore, la définition de la médiation est **large mais différenciée d'autres pratiques**. Dans ce CFMI, en 2^e année, les étudiants sont invités à choisir un parcours de spécialisation dans le cadre de l'UF PPP (Unité de formation Projet Personnel Professionnel) avec trois orientations possibles « initiation à la musicothérapie », « Pratiques musicales collectives et direction » et « projet artistique personnel et/ou médiation culturelle ». L'étudiant construit son projet avec l'aide d'un tuteur.

Enfin un dernier cas peut être relevé où **le terme EAC est élargi à l'ensemble des publics** et absorbe celui de médiation. Dans l'UE « concevoir et mener des projets d'éducation artistique et culturelle » s'inscrivent des cours tels que « intervention en milieu carcéral, musique et handicap, action de sensibilisation (analyse appliquée et conception des actions).

Quels que soient les usages sémantiques des maquettes, **le travail de médiation irrigue les contenus de la formation dans les CFMI**. Pour le public **scolaire** comme pour les autres publics, dans le cadre d'**ateliers** comme dans celui des **concerts présentés** ou des **créations participatives**. Les cours visent l'acquisition de plusieurs grands domaines de compétences qui constituent la singularité du métier. Du côté des compétences techniques : technique vocale, percussions, techniques d'arrangement, techniques de collectage, improvisation, direction de chœur... Du côté des **répertoires** : une approche large des répertoires populaires et savants, qui permet leur combinaison dans les projets ... Du côté de la **gestion de projet** : une connaissance de la culture des partenaires en particulier du côté de l'Education nationale et des méthodes de co-construction des projets.

Par ailleurs, à la suite d'une initiative lancée par le CFMI de Tours et la première signature nationale d'une convention avec une université, les **JM France collaborent** avec 3 CFMI dans le cadre d'actions de sensibilisation (Aix, Lille, Tours) et deux CFMI avec l'association « Enfance et musique » pour les interventions auprès de la petite enfance (Orsay) et le DU « La musique et le tout-petit, la musique et l'enfant en situation de handicap » à Tours.

Enfin, à la différence des **stages** proposés dans les pôles supérieurs et CNSMD, il s'agit ici de **temps longs** prévus dans les emplois du temps (300 heures en moyenne).

Le référentiel de compétences¹⁴⁷ inscrit la **coordination territoriale** comme un élément du métier de musicien intervenant. A cet égard, la notion de partenariats est centrale dans la formation. Il s'agit pour l'étudiant d'être capable d'identifier les partenaires, de faire des propositions et de co-construire des projets. Cette dimension est abordée dans les cours théoriques et de manière très pratique à l'occasion des stages réguliers auxquels les étudiants prennent part. Cette dimension est pour l'instant très peu présente dans les formations au sein des pôles supérieurs et CNSMD. Certains établissements interrogés indiquent qu'une personne est dédiée à la construction des partenariats pour les étudiants. Ceux-ci ont donc uniquement pour mission de se déplacer dans le lieu et de présenter leur programme. Dans ce cas il n'y a pas de préparation du projet ni de construction du partenariat directement par les étudiants.

Bien que les démarches et les besoins de formation à la médiation diffèrent entre les établissements d'enseignement supérieur de la musique, il convient de noter les **passerelles** de qui ont été développées entre les différents diplômes de l'enseignement supérieur culture, en particulier le DE et le DUMI. Mais les expériences ont démontré la **difficulté de mener conjointement ces diplômes et de penser les conditions d'entrée dans ces cursus**. Aussi, très peu d'institutions proposent encore ce double parcours. Par exemple l'IESM exige la validation d'une première année de DNSPM pour l'entrée en DE, alors que le CFMI demande une fin de cursus initial en conservatoire. Cela a conduit à l'arrêt de la formation. A l'inverse, il convient de noter la proposition du CFMI de Tours qui permet, avec le Pont supérieur de valider pour les étudiants des deux établissements le DE et le DUMI. Ou celle de l'ISDAT qui rend obligatoire la préparation du DE et du DUMI pour certaines disciplines : formation musicale, direction d'ensemble vocal, jazz et musiques traditionnelles, mais dont le recrutement n'est pas ouvert en 2019-2020. Trois autres établissements se positionnent à un niveau master (Lyon, Rennes et Tours), dans une logique de prolongement de la formation visant à développer une plus grande réflexivité et des compétences de gestion de projets plus larges, permettant d'acquérir des compétences en coordination et développement territorial. Il convient de noter que le PESMD Aquitaine et l'ISDAT proposent **une passerelle entre le DUMI et le DNSPM** via le diplôme DE/DUMI/DNSPM/licence¹⁴⁸, mais cette **proposition**

¹⁴⁷ Cf. chapitre 1

concerne peu d'étudiants et paraît difficile à mettre en œuvre au vu des contraintes d'emploi du temps et de la charge de travail.

B/ À l'université : les généralistes de la médiation et les musicologues

La formation à la médiation à l'université **s'est beaucoup développée**. Néanmoins la **spécificité musicale** n'est abordée que par quatre formations en particulier :

- la **licence** « médiation culturelle » option musique de Sorbonne Nouvelle
- le **master** « médiation de la musique » porté conjointement par Sorbonne Université et Sorbonne Nouvelle
- le master mention musicologie parcours « pratiques musicales, transmission et développement local » porté conjointement par l'université de Lyon 2 et le CFMI
- le master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) mention « pratiques et ingénierie de la formation » parcours « musicien intervenant » porté conjointement par l'INSPE de Bretagne et le CFMI de Rennes.

Les autres formations, à un niveau licence ou master, sont **soit généralistes** (médiation culturelle) **soit orientées** vers le domaine des **musées ou du théâtre**. Par ailleurs, d'autres formations issues du domaine de la communication ou de la gestion de projet (administration et gestion de projets culturels), revendiquent une compétence en médiation.

A l'exception des formations spécifiquement orientées vers la musique, le recrutement n'exige aucune formation musicale ou musicologique préalable.

Il apparaît clairement dans les fiches descriptives des formations universitaires que **la fonction de « médiateur culturel » rejoint celle du gestionnaire de projet et d'un généraliste**. Le contenu de la formation est essentiellement tourné vers la gestion de projet avec une connaissance générale des politiques culturelles et des pratiques artistiques. Par exemple, la licence proposée par l'institut catholique de Toulouse intitulée « médiation et gestion d'actions culturelles » s'inscrit dans deux disciplines : médiation culturelle et communication. Les enseignements sont essentiellement techniques : gestion de projet, langues vivantes, techniques de communication, droit, économie. Les étudiants reçoivent également des cours en histoire de l'art, en cinéma, en théâtre et en musique. Néanmoins le volume horaire accordé à ces enseignements (24h par matière) ne permet pas d'aller au-delà d'une initiation à la discipline. Le cours de musicologie proposé vise à connaître les grandes périodes de l'histoire de la musique, maîtriser le commentaire d'écoute ainsi que le

¹⁴⁸ Cette mention faite sur le site internet n'est pas accompagnée d'une maquette pédagogique permettant d'apprécier l'articulation entre les diplômes et n'apparaît pas dans les options de cursus

vocabulaire technique. Les médiateurs issus de ces formations sont amenés, dans les services d'action culturelle à initier les partenariats, dialoguer avec les parties prenantes : artistes, enseignants, personnels des structures partenaires.

Le master « **Médiation et création artistique** » de Sorbonne Nouvelle manifeste également la volonté de « transmettre les connaissances nécessaires pour concevoir et gérer des projets pluridisciplinaires ». La dimension de médiation s'entend principalement comme le partenariat entre acteurs diversifiés, la relation aux publics n'apparaît pas comme essentielle. Sur 8 débouchés identifiés, seuls 2 sont en relation directe avec la médiation : « cadre des relations publiques et de la communication » et « intervenant dans le domaine socio-éducatif ».

Les compétences en **communication** restent néanmoins assez peu identifiables. En effet, à l'instar du bachelor de l'école EAC il est indiqué que le médiateur « conçoit, réalise et diffuse des outils de communication : affiches, plaquettes, dossiers de presse, biographies d'artistes, présentations de spectacles, contenus d'exposition, catalogues... ». S'agit-il uniquement de compétences formelles ou de contenu ? Leurs connaissances de la discipline peuvent-elles être considérées comme suffisantes pour composer un dossier pédagogique et structurer une intervention artistique ? N'est-ce pas plus proche d'une fonction de rédacteur au sein d'un service de communication ?

Peu de formations revendiquent la capacité de leurs étudiants à **animer un atelier de médiation**. Seul le **master médiation de la musique** met cette compétence en avant et indique dans sa plaquette « comprendre et transmettre les savoirs musicaux auprès des différents publics dans le milieu de l'éducation et de la diffusion musicale ». Les **compétences** attendues sont largement **musicologiques** : « concevoir et élaborer des actions de médiation (conférences, écoutes guidées, ateliers de création, découverte des œuvres, des instruments, des répertoires), savoir développer des programmes de sensibilisation à la musique et savoir analyser les besoins des institutions musicales en direction des publics ». Cette spécificité est revendiquée par les enseignants et les étudiants de la formation. Outre la **gestion de projet**, les étudiants doivent attester au niveau licence de compétences en culture musicale de niveau maîtrise à expert, qu'il s'agisse de la licence de musicologie ou du parcours musique de la licence de médiation culturelle. Ils bénéficient pendant leur master de cours **d'analyse musicale**. C'est ce bagage artistique qui permet d'envisager la conduite de conférences ou d'ateliers (séances de préparation auprès des publics avant le concert par exemple). Cette compétence se rapproche du cursus des métiers de la musique proposé au CNSMDP ou des formations dans les CFMI. Les débouchés identifiés sont : médiateur, responsable de service éducatif et culturel, responsable des publics et de l'action culturelle, chef de projets éducatifs, chargé d'études, conférencier de la musique.

A titre de conclusion, il convient de mettre en regard les compétences et savoir-faire développés par les étudiants des différentes formations identifiées ci-dessus afin de dessiner les complémentarités des métiers. Nous identifions 4 types de formations concernées par la question de la médiation : celle des musiciens intervenants, celle des musicologues, celle des médiateurs, celle des interprètes. Pour chacune de ces formations, nous identifions 3 niveaux de compétences : l'initiation concerne un enseignement de sensibilisation, la maîtrise concerne un enseignement conséquent permettant de disposer des compétences pratiques, l'expert a suivi d'un enseignement d'approfondissement.

	CFMI	Université		CNSMD	Pôle supérieur/CNSMD
		Hors musicologie	Musicologie, parcours médiation	Musicologie	Interprète/créateur
Connaissances musicales	Maîtrise	Initiation	Expert	Expert	Maîtrise
Pratique artistique	Maîtrise (pluri instrumentiste)	Non concerné	Non concerné	Maîtrise	Expert (mono instrumentiste)
Montage de projet	Expert	Expert	Maîtrise	Initiation	Initiation
Outils d'intervention (concert, atelier)	Expert	Initiation	Maîtrise	Maîtrise	Initiation

Cette analyse, partagée avec une enseignante d'université, responsable de master, permet de clarifier les compétences attendues en termes de médiation pour chacun des parcours mais également qualifie les profils des étudiants. Il apparaît alors une complémentarité entre les formations à l'université et celles délivrées par l'enseignement supérieur musical. Ainsi, certaines formations ayant des objectifs similaires ou complémentaires pourraient être envisagées de manière conjointe, permettant à certains étudiants de compléter leurs connaissances à l'université par exemple voire de confier à l'université certaines matières universitaires liées à la gestion de projet tout en conservant une mise en pratique au sein de l'établissement musical.

Il convient toutefois d'indiquer que ces compétences sont des horizons attendus à l'issue des formations. Les compétences en montage de projet constituent le point fort de la formation au DUMI en particulier ce qui concerne l'environnement scolaire. Néanmoins, des compléments de formation sont parfois nécessaires pour mieux appréhender d'autres terrains d'action, que proposent certains masters développés en partenariat avec les CFMI.

C/ La recherche en médiation de la musique

Le champ de la recherche en médiation culturelle est foisonnant qu'il s'agisse de laboratoires de sociologie, de sciences de l'information et de la communication, des sciences de l'éducation, de la psychologie, de l'anthropologie et des sciences politiques, sans toutefois parvenir à être identifié comme un champ disciplinaire distinct.

D'un côté des collectifs se mettent en place associant enseignants-chercheurs, artistes et professionnels de la médiation.

De l'autre côté, concernant la musique spécifiquement, les ressources sont dispersées et peu développées. En particulier le centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS UMR 8070, CRNS, Paris Descartes et Sorbonne Université), a développé, dans le champ de la sociologie une expertise dans le domaine musical. Du côté des laboratoires spécialisés en arts ou études culturelles, la recherche dans le champ de la médiation pour les musicologues relève principalement d'initiatives individuelles.

Du côté de l'enseignement supérieur culture, il convient de noter le travail historique du CEFEDM Rhône Alpes dont les travaux de recherche ont pris le relai de l'institut de pédagogie musicale et chorégraphique (IPMC) dont l'absorption au sein de la Cité de la musique a réorienté ses missions du côté de la ressource documentaire, dans une logique principalement en direction des conservatoires.

Notons la démarche conduite par la musicologue Marie-Pierre Lassus dans le cadre du master qu'elle conduit à Lille depuis 2008 et qui s'intitule « Art et responsabilité sociale » depuis 2015. Pour elle, la recherche en médiation ne peut prendre que la forme de la recherche-action, impliquant l'ensemble des parties prenantes, dont font partie les étudiants¹⁴⁹. Le fait de ne pas parler à la place des personnes avec lesquelles se développe le projet de pratique musicale - qu'il s'agisse de détenus adultes ou jeunes, de migrants, de SDF... - représente une exigence éthique. La position du médiateur-chercheur privilégiant une démarche sensible est celle d'un accompagnant, qui s'ajuste au désir des participants et laisse la rencontre opérer. Les participants ont également toute leur place dans les restitutions, jusque et y compris dans le cadre d'une thèse soutenue en prison où un ancien détenu avait fait partie du jury. Dans le format d'une des thèses, la mise en regard des analyses de la doctorante avec les paroles des personnes interviewées marquait là aussi la volonté de montrer une élaboration commune et la contribution des personnes dans une recherche participative.

¹⁴⁹ Cf Marie-Pierre Lassus, Marc le Piouff, et Licica Sbattella (dir.), *L'orchestre en jeu, recherche-action en art dans les lieux de privation de liberté*, Presses Universitaires du septentrion, 2017. Cet ouvrage se faisait l'écho de l'expérience sein d'un orchestre participatif vécue par une équipe pluridisciplinaire et internationale de chercheurs, étudiants, artistes pendant trois ans dans les onze prisons de la région Nord – Pas de Calais, dans le cadre du programme Chercheurs Citoyens.

D/ La création de l'INSEAC

Créé en décembre 2019 au sein du Conservatoire national des arts et métiers a approuvé, l'institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle, implanté à Guingamp est placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, du ministère de la Culture, du Conseil régional de Bretagne, du Conseil départemental des Côtes d'Armor, de Guingamp-Paimpol Agglomération et de la ville de Guingamp.

Destiné à devenir un campus d'excellence, l'INSEAC aura pour vocation de structurer la politique nationale de l'éducation artistique et culturelle avec des missions de ressources, de formation, de recherche et de leur coordination. L'institut accompagnera également la création d'une chaire du Cnam « EAC, arts et techniques du public » qui aura pour vocation d'animer un réseau national et international dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

En particulier dans le domaine de la formation il aura pour mission de concevoir une offre de formation initiale et continue certifiante et diplômante (notamment par la formation en situation de travail), y compris par la création d'un master EAC à Guingamp. Celle-ci sera à destination des futurs enseignants des INSPE, des étudiants en licence et master de médiation culturelle, aux étudiants de l'enseignement supérieur culture et plus généralement l'ensemble des professionnels impliqués dans l'EAC (artistes, élus, médiateurs, travailleurs et animateurs socio-éducatifs, enseignants).

L'INSEAC a une visée généraliste dans l'ensemble du champ culturel qu'il soit création ou patrimoine, lecture, cinéma...

E/ Dans les dispositifs de formation non certifiants

En dehors des cursus de formation délivrés par les établissements d'enseignement supérieur, nous avons souhaité nous intéresser à d'autres propositions de formation proposées d'une part par le biais de la formation continue et d'autre part, au travers de propositions de divers acteurs qu'ils relèvent de la pédagogie collective, de l'interprétation à destination du jeune public ou encore de dispositifs d'insertion professionnelle.

1. Dans la formation continue du musicien

La formation continue constitue un élément essentiel pour permettre l'acquisition de compétences nouvelles liées à la transformation des métiers et des pratiques.

La formation continue peut être diplômante ou certifiante (formation suivie dans son intégralité, procédure de validation des acquis et de l'expérience – VAE) mais également proposer des modules courts abordant une thématique spécifique.

L'offre de formation continue pour les artistes est proposée principalement par différents types acteurs : le CNPFT, l'AFDAS et les organismes privés de formation, les agences culturelles locales, la Philharmonie de Paris et les établissements d'enseignement supérieur.

→ *Les propositions nationales et locales du CNPFT*

Le CNPFT est l'organisme qui propose le plus grand nombre de modules ayant un lien avec la médiation à destination des agents des collectivités territoriales (musiciens enseignants des conservatoires ou musiciens permanents). Les modules sont proposés d'une part sur le plan national par l'action du pôle culture installé à l'INSET de Nancy et d'autre part dans les délégations régionales. Pour le CNPFT, il existe un **socle commun de compétences dans le domaine de la médiation** que l'ensemble des acteurs culturels doivent acquérir. En ce sens, le pôle culture insiste sur la notion de **transversalité** tant entre les disciplines qu'entre les métiers qu'il représente, à l'instar d'une formation ouverte aux animateurs sportifs et ATSEM¹⁵⁰ dédiée à l'éveil des jeunes enfants où sont abordées les questions de partenariats.

Le pôle culture organise chaque année des formations répertoriées dans un **catalogue national**. Celles-ci sont ouvertes à tous les agents mais l'organisation en **itinéraire métier** donne une coloration et oriente indirectement le public visé par les formations proposées. En particulier, concernant le domaine musical, il s'agit de l'itinéraire professeur d'enseignement artistique (PEA) ainsi que le parcours destiné aux directeurs d'établissement artistique. En effet, il n'existe pas de plan de formation à destination des interprètes (en particulier ceux des ensembles permanents). Le pôle culture explique que cette absence de formation à destination des interprètes est due à l'absence de demande portée tant par les collectivités employeur que par les agents. Sur ce point, on peut avancer deux raisons : soit la réticence à se voir confier des actions de médiation dans le cadre des missions au sein de l'orchestre, soit l'absence de conscience que le fait de mener ces actions requiert des compétences et qu'il est donc nécessaire de se former.

De façon plus détaillée, au sein du catalogue qui nous a été transmis, nous avons identifié les modules suivants relevant à notre sens d'une formation à la médiation :

¹⁵⁰

Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles

- **arrangement, direction d'ensemble et éveil musical** : compétences requises pour l'animation d'ateliers et de séances d'éveil soit de sensibilisation soit de pratiques collectives. Ce module destiné principalement aux musiciens intervenants mériterait d'être ouvert plus globalement aux interprètes
- **conception de projet sur le territoire**, travail en partenariat : ces deux modules sont assez semblables dans leur visée et leur contenu. Ils proposent un prisme fort sur l'inscription territoriale mais la notion de co-construction est moins présente.
- La **diffusion artistique** d'un établissement d'enseignement artistique (2 jours) : proposé uniquement pour les directeurs d'établissement, il comprend des modules autour de la programmation, la création contemporaine, la notion de partenariat et la définition d'une « politique d'action culturelle et d'animation en lien avec les partenaires d'un territoire ». Il mériterait d'être ouvert aux enseignants, interprètes et intervenants musicaux afin de les former à l'enjeu territorial et partenarial dans la construction de leurs projets.

Une recherche complémentaire sur le site internet a permis d'identifier le module « l'EAC, action culturelle et territoire ». Selon le portail en ligne, ce module est destiné aux médiateurs et chargés d'action culturelle. Néanmoins le pôle culture indique que les Dumistes représentent la part la plus importante des stagiaires de cette formation. Il permet de compléter les connaissances en termes de partenariats et de co-construction avec les acteurs du territoire.

Il convient de noter qu'au-delà du catalogue national, le CNFPT propose, via ses **délégations régionales des parcours individualisés**. Ceux-ci sont créés avec les acteurs ou à la demande d'une collectivité en particulier. A ce stade, le pôle culture ne dispose pas des informations exhaustives relatives à ces initiatives. Plusieurs documents nous ont été transmis, relatifs à des journées de formation co-organisées ou reconnues par le CNFPT sur ces questions. Il s'agit soit de journées professionnelles (rencontre FNAMI, journée avec la mission voix de Franche Comté), soit des stages organisés par des acteurs culturels (université d'été de l'ISDAT, programme de formations de l'agence Mayenne Culture, semaine de stage Voix en scène en Limousin).

Le pôle culture est aujourd'hui conscient des évolutions des métiers et **a entamé une réflexion sur la notion de médiation dans ses formations**, initialement dans le secteur du patrimoine, qui dispose d'un cadre d'emploi. Il s'interroge sur la pertinence de créer un itinéraire spécifique. En référence à la transversalité que prône le CNFPT, le module de base relatif à la connaissance des publics, des partenaires, du territoire pourrait être commun à l'ensemble des disciplines artistique.

→*L'AFDAS et les autres acteurs privés du champ culturel*

L'AFDAS quant à lui porte un catalogue de formation à destination des **intermittents**. Il n'existe à ce jour pas de formation portée en direct sur la question de la médiation. L'AFDAS fait néanmoins référence sur son site à des organismes qu'il a financés et qui proposent des formations dans ce domaine. Une analyse non exhaustive des propositions montre qu'à l'exception d'une proposition intitulée « développer un projet de médiation en prison », le public des stages est exclusivement celui des « **personnes chargées de la communication, des relations publiques et de l'action culturelle** ».

Le studio des variétés propose une formation « mener une action artistique et culturelle » d'une durée de 30h à destination des artistes des musiques actuelles : montage de projet, organisation de séances et restitution, direction d'ensemble ou outils au service de la création. Ce module vise à donner les clés pour le montage et l'animation d'un atelier de pratique artistique.

→*Les agences culturelles locales*

Héritières des agences départementales et régionales, plusieurs structures implantées localement poursuivent des missions de soutien aux acteurs culturels sur les territoires (ARCADE, ADIAM...). Parfois en lien avec le CNFPT ou l'AFDAS, elles proposent des temps de formation continue. Il est possible de synthétiser les différentes propositions à partir des publics visés. Certaines agences s'adressent principalement aux **professeurs et assistants d'enseignement artistique** et à ce titre proposent des modules courts spécialisés sur une technique, une pédagogie particulière (technique instrumentale en pédagogie de groupe, arrangement...). D'autres modules sont dédiés aux **chargés d'action culturelle** (élaborer un projet d'EAC, repenser sa relation aux publics, évaluer son projet et ses actions artistiques et culturelles...). Les questions d'intervention concernent principalement le secteur de la petite enfance (éveil musical) ou le champ scolaire (plan chorale notamment). Ces modules sont généralement ouverts tant aux musiciens intervenants qu'aux enseignants des conservatoires et de l'éducation nationale. Les **artistes interprètes** sont peu mentionnés comme public visé de ces formations. Enfin, il existe des modules liés aux questions de **partenariat** et de projet artistique sur les territoires, ouvert à tous types de publics, en particulier les **équipes administratives** des lieux. L'action culturelle est un des aspects de la formation sans en être exclusif.

→*La Philharmonie de Paris*

La médiathèque de la Cité de la Musique – Philharmonie de Paris a également développé des sessions de formation continue. A ce titre, il convient de relever le module « action culturelle et médiation » présent dans le catalogue 2019-2020. Ce module comprend 5 formations :

- Identifier les enjeux de l'action culturelle
- Structurer une séance de médiation
- Animer une séance de médiation musicale
- Concevoir une présentation de concert
- Intervenir auprès de publics fragilisés

Chaque séance dure 4 heures. A noter qu'une **certification** est possible pour ceux qui suivent l'ensemble des 5 modules relatifs au projet artistique (méthodologie de projet, environnement juridique et social, présentation professionnelle, promotion numérique). Par ailleurs, les ateliers du module action culturelle et médiation sont intégrés dans la maquette du pôle supérieur d'enseignement Paris-Boulogne-Billancourt.

Par ailleurs, la Philharmonie organise régulièrement des **rencontres métier**. A noter celle dédiée en avril 2018 à la thématique « le musicien et l'action culturelle ». Cette rencontre où sont intervenus des artistes et un chargé d'action culturelle a abordé successivement les enjeux de l'EAC, la question de l'évaluation, les compétences et formations à destination des musiciens et les lieux ressources ainsi que des exemples de dispositifs existants. Il est à noter que les formations recensées sont uniquement celles du master porté conjointement par Sorbonne Université et Sorbonne nouvelle « médiation de la musique », ainsi que les formations proposées par les CFMI. Le document ne fait pas référence aux autres formations existantes, en particulier les masters de Rennes et Lyon.

A titre comparatif, un détour du côté de la danse permet de mettre en lumière un projet intéressant. Il convient en effet de souligner l'initiative récente portée par le Centre national de la danse (CND), opérateur de l'Etat dans le champ chorégraphique. Depuis septembre 2019, il propose **un parcours de formation à la médiation en danse**, sur la totalité de l'année scolaire, réparti en 4 modules, pouvant néanmoins être suivis séparément. Organisée par le pôle EAC, cette formation est ouverte tant aux interprètes, pédagogues que médiateurs à raison de 4 séances de 6 heures par modules, soit un total de 76h.

- Construire un parcours d'EAC en danse : notion de co-construction et de partenariat, outils d'interventions, courants pédagogiques
- Outils pour la médiation
- Accompagner une expérience de spectateur : regarder et partager : format d'intervention spécifique autour de la lecture de spectacle
- Animer en médiation

Ce parcours expérimental s'enrichira de l'évaluation qui sera faite à l'issue de cette première année de formation.

→ *L'enseignement supérieur de la musique*

A ce jour, **aucun établissement supérieur musique (pôle sup, CEFEDM ou CNSMD) ne propose de modules de formation continue à la médiation**. Si certains rares établissements ont élaboré, le plus souvent avec le CNPFT, un catalogue de formation continue, ceux-ci sont exclusivement dédiés à la pédagogie (orchestre à l'école, improvisation, musique et danse).

Il convient néanmoins de reconnaître les évolutions en cours au sein du réseau des CFMI. Le Centre d'Aix, a lancé depuis la rentrée 2019-2020 plusieurs parcours intitulés d'une part « éducation artistique et culturelle et action territoriale » et « pratiques collectives vocales et encadrement » d'autre part. Il s'agit de développer une proposition à destination des artistes interprètes ou pédagogues mais également professionnels de santé ou de l'éducation nationale ayant une bonne pratique de la musique.

Concernant particulièrement la formation EAC et action territoriale, 3 modules sont proposés :

- apprentissage par l'orchestre niveau 1 – orchestre à l'école ; 54h sur 5 jours et stage (8 demi-journées). Contenus : arrangement, direction d'ensemble, découverte des instruments et des possibilités en fonction du niveau de pratique, connaissance des partenaires, préparation et observation des séances de travail, conduite de séance en tutorat
- interventions artistiques et partenariats culturels : mener une action de sensibilisation au spectacle (musique ou danse) : 64h en 6 jours répartis sur une année scolaire ainsi que 2 stages de 12 heures. Cette formation aborde les aspects théoriques (enjeux de l'EAC, contexte territorial, conception d'outils, méthodologie) que pratiques (analyse appliquée à l'action de sensibilisation, outils et transmission et de création, connaissance des publics et des milieux) et laisse une place à l'expérimentation et à un échange entre stagiaires
- musique, hôpital et handicap (pratique inclusive de la musique, intervenir en pédiatrie)

La dimension pluridisciplinaire par l'ajout de la danse apporte une dimension très intéressante au projet de formation à la médiation, bien qu'il soit prévu que les modules dédiés aux outils soient spécifiques à chaque discipline.

A titre de comparaison, le tableau ci-dessous récapitule les durées et contenus envisagés initialement pour ces formations. En particulier concernant le DU interventions artistiques et partenariats culturels qui constitue le socle de la formation à la médiation. En effet, l'apprentissage par l'orchestre constitue plutôt un approfondissement des méthodes pédagogiques destinées aux enseignants. De même, le module dédié à l'hôpital et au handicap peut être considéré comme l'approfondissement des enjeux liés à une intervention artistique dans un lieu particulier. On peut toutefois noter que l'objectif de co-construction avec les partenaires n'est pas suffisamment présent, ni l'évaluation en général et plus précisément la façon dont l'évaluation associerait l'ensemble des parties prenantes.

Apprentissage par l'orchestre	Interventions artistiques et partenariats culturels	Musique, hôpital et handicap
260h (168 heures de cours et 92 heures de stage)	251h (142h de cours et 109h de stage)	242h (162h de cours et 80h de stage)
comprendre les enjeux de l'EAC orchestrer et arranger diriger un ensemble, coordonner une équipe développer des outils pédagogiques adaptés aux projets d'apprentissage par l'orchestre connaître les dispositifs existants concevoir et rédiger un projet personnel d'apprentissage par l'orchestre	comprendre les enjeux de l'EAC mener un atelier ponctuel de découverte, analyse du terrain, connaissance des publics et des partenaires mener une action de sensibilisation autour d'un spectacle concevoir et rédiger un projet personnel de médiation culturelle par la pratique artistique	comprendre les enjeux de l'EAC concevoir et mener des interventions en pédiatrie concevoir et mener des interventions en néonatalogie concevoir et mener des interventions en gériatrie concevoir et mener des ateliers de pratique avec des publics handicapés concevoir et rédiger un projet personnel d'intervention

Il convient de noter que, faute d'inscriptions suffisantes, les parcours « apprentissage par l'orchestre » et « Interventions artistiques et partenariats culturels » ont dû être annulés. Plusieurs arguments peuvent être avancés :

- la difficulté pour communiquer sur ces formations à destination des professionnels ciblés (enseignants artistiques et interprètes) : l'AFDAS qui a pourtant été rencontré n'a pas relayé la formation tout comme l'ARCADE ; le CNFPT, sollicité pour un rendez-vous, n'a pas désigné à ce jour d'interlocuteur ;
- l'impossibilité de financer la formation via le CPF, celle-ci n'étant pas certifiante et le contexte flou de la réforme de la formation professionnelle

- la conscience limitée des professionnels sur la nécessité de se former ou de se confronter à la médiation dans leurs activités professionnelles.

Plusieurs pistes sont désormais envisagées pour rendre ces formations effectives :

- S'appuyer sur les modules existants au sein de la formation au DUMI pour éviter les effets de seuil
- Construire des formations sur mesure avec les conservatoires, les structures culturelles, seules ou en réseau
- Répondre à des appels d'offre des OPCO, sous réserve qu'ils soient effectivement lancés (AFDAS, CNFPT)

→ *Le besoin de renforcer les contenus de formation*

Force est donc de constater qu'à ce jour, les modules de formation continue développés concernent quasi exclusivement les chargés d'action culturelle, les musiciens intervenants et plus indirectement les pédagogues, mais **en aucun cas les interprètes**.

Concernant les professeurs, les modules abordent le plus souvent des techniques pédagogiques liées à l'enseignement de la musique et moins à la médiation ou tout du moins sur un segment très particulier.

En dehors de l'initiative proposée par le CFMI d'Aix, il n'existe pas de modules complets dédiés à la question de la médiation pour les artistes alors même que la profession formule une demande spécifique sur ces aspects. Il convient de reconnaître la proposition de la cité de la musique – Philharmonie de Paris mais dont les modules de 4 heures par thématique et l'absence de mise en situation nous apparaissent insuffisants pour aborder l'ensemble des enjeux.

Il apparaît d'ores et déjà **qu'une formation continue à la médiation ne peut être envisagée sur un temps court** et que la sensibilisation aux enjeux et aux outils de médiation **requiert un parcours approfondi**, mêlant approche théorique, mise en situation pratique, le tout avec une approche réflexive individuelle et collective des enjeux et des pratiques.

Ces parcours de formation doivent être pensés avec des modules complémentaires en identifiant les compétences spécifiques. Il convient de résister à la tentation des modules courts, si plébiscités, mais insuffisants pour englober l'ensemble des enjeux d'une formation à la médiation.

2. Dans les dispositifs de formation professionnelle

Plusieurs institutions ont décidé de mettre en place des modules de médiation dans leur programme de formation professionnelle. Il s'agit soit de structures préparant au métier de l'orchestre (Orchestre français des jeunes, orchestre atelier Ostinato, jeune orchestre de l'Abbaye aux Dames) ou préparant au métier de la scène lyrique (Académie du festival d'Aix).

Le tableau ci-dessous détaille chacun des dispositifs proposés. Il nous est apparu important de présenter d'une part la vision de la médiation pour ces acteurs, le contenu des formations et les profils des formateurs.

TABLEAU 8 - Comparaison des différents dispositifs revendiquant une formation à la médiation

Dispositif	Objectif du dispositif	Vision de la médiation /objectifs	Contenu de la formation/mise en situation	Intervenants
Atelier Orchestre « Ostinato »	Session d'orchestre s'approchant le plus possible des conditions d'emploi des musiciens classique (répétitions, série de concerts, concerts hors les murs)	<p>En dehors de la question de la formation : « nos valeurs »</p> <p><i>- agir contre la solitude et apporter la musique à l'école</i></p> <p><i>- aller à la rencontre d'un public spécifique : par des ateliers-concerts auprès des personnes âgées, détenues ou hospitalisées mais également les migrants les étudiants dépassent la question du concert.</i></p>	<p>sur la base du volontariat</p> <p>- rencontre avec le responsable du lieu</p> <p>- répétition sur place puis atelier avec les personnes (interprétation d'un morceau, présentation des familles d'instruments, jeu du chef d'orchestre) en tenue de ville. Les musiciens n'ont pas d'interaction avec le public</p> <p>- concert puis temps d'échange avec le public en tenue de concert</p>	<p>Responsable pédagogique de l'orchestre : il assure la médiation avec le public</p> <p>Responsable du lieu en amont du concert</p>
Orchestre français des jeunes	Session d'orchestre s'approchant le plus possible des conditions d'emploi des musiciens classique (répétitions, série de concerts, concerts hors les murs)	<p><i>- aider les jeunes musiciens à créer eux-mêmes, s'ils le souhaitent, des structures susceptibles d'intervenir dans tous les milieux, devant tous les publics, à la demande de tout organisme intéressé par la démocratisation de la musique dite classique [...].</i></p> <p><i>- favoriser leur insertion dans un secteur où les vocations sont souvent freinées par la difficulté des débouchés professionnels. Elle conduira également les</i></p>	<p>dans le cadre des ensembles de musique de chambre</p> <p>accompagnement à la présentation d'un concert vers un public scolaire ou défavorisé : « <i>mettre en forme un discours adapté qui donne des informations sur l'œuvre jouée, et qui plus est généralement, rende le public plus réceptif à la musique qu'il va entendre</i> ».</p> <p>A noter : en 2011 en préambule</p> <p>- enseignement théorique (conférences sur la sociologie des publics). Néanmoins, l'équipe dirigeante a été amenée à revoir le format de ce module</p>	<p>Musicologues pour travailler sur la vulgarisation des œuvres</p> <p>Comédiens/metteurs en scène pour la mise en espace</p>

		<i>musiciens à encourager les responsables pédagogiques des conservatoires, dans lesquels ils étudient, à développer l'enseignement de ces compétences. Enfin, lorsqu'ils intégreront un ensemble professionnel, ils apporteront une dynamique supplémentaire aux actions pédagogiques et sociales menées par cet orchestre.</i>	pour le rendre plus pratique. Les conférences ont été abandonnées.	
Jeune orchestre de l'abbaye aux Dames de Saintes	S'adresse aux élèves en stage d'orchestre. En fonction des propositions, elle s'adresse soit aux volontaires (prélude au stage), soit à tous les élèves (au sein du stage)	<p>Enjeux pour l'artiste</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développement artistique personnel de l'artiste : valeur ajoutée musicale au concert, approfondissement de son travail d'interprète, dramaturgie musicale - Enjeu social et sociétal : création de lien à base d'échange, application concrète du rôle citoyen du musicien - Education du spectateur : meilleure réception du contenu artistique d'un concert 	<p>Non formalisé avant 2019. Existe depuis 2004. Préparation de prestations publiques auprès d'un public spécifique.</p> <p>Initialement en marge des stages d'orchestre et de musique de chambre, mais ce fonctionnement s'est avéré peu efficient, les étudiants « se dispersaient au lieu de travailler le concert dans une démarche de recherche de l'interprétation ».</p> <p>Depuis 2019, mise en place d'un stage à dominante médiation (musique de chambre).</p> <p>3 temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une perspective sur l'œuvre : 	<p>Avec la compagnie « Les voix élevées »</p> <p>Arnaud Guillou : chanteur issu du CNDMSP, metteur en scène associé à la compagnie</p> <p>Médiateur auprès de plusieurs orchestres (Orchestre de Paris, PMO, Orchestre régional d'Avignon), des Concerts de poche, et formateur (OFJ, JOA)</p>

			<p>choisir un angle de présentation, choisir le fil rouge (vie du compositeur, le contexte de l'œuvre, fiction...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Structurer sa présentation : concevoir sa trame d'intervention, structurer son intervention et raconter une histoire - Optimiser son expression orale : s'exprimer clairement et avec aisance, préparer son intervention orale, se mettre en scène 	
<p>Artiste relais / Académie Festival Aix</p> <p>Aujourd'hui ce programme a été rebaptisé « formation à la sensibilisation artistique »</p>	<p>s'adresse à des artistes professionnels déjà insérés instrumentistes et chanteurs.</p> <p>« <i>L'objectif est de soutenir l'insertion professionnelle de ces musiciens tout en leur permettant d'allier recherche individuelle, de l'excellence et gout de la transmission.</i> »</p>		<p>« approche créative et participative » en plusieurs sessions de 4 à 6 jours chacune tout au long de l'année scolaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - initiation (sensibilisation, découverte de techniques créatives de base et de gestion d'un groupe) - approfondissement (conception et mise en œuvre d'exercices et d'ateliers créatifs, mise en situation d'animation de groupes) - développement de projets (aide et accompagnement au développement de projets participatifs de médiation – plan artistique et structuration). 	<p><i>artistes pédagogues de renom qui ont en commun d'aimer faire bouger les lignes en développant des projets innovants</i></p>

NB : les mentions en italiques sont des citations issues des sites internet des structures ou des plaquettes de présentation

Il est intéressant de noter que **les orchestres et festivals considèrent la rencontre avec les publics comme une mission à part entière du musicien interprète**. A ce titre, l'OFJ précise que son module dédié à la médiation a pour objectif d'*aider les jeunes musiciens à rendre la musique classique accessible lors de concerts pour les publics n'ayant pas accès à la musique*, au même titre que la préparation des concours ou l'introduction à l'entrepreneuriat.

Parmi ces dispositifs, nous considérons que deux d'entre eux relèvent réellement d'une logique de formation : l'une de la formation initiale, l'OFJ, l'autre de la formation professionnelle, l'artiste-relais. L'expérience de l'orchestre Ostinato, relève moins de la formation que d'une participation à une expérience de médiation. Le module proposé par le JOA est à la frontière, tant les propositions sont variables en fonction des sessions et de l'implication des chefs d'orchestre.

→*L'Orchestre Français des Jeunes*

L'orchestre français des jeunes a fait évoluer son module de médiation : initialement il prévoyait un **enseignement théorique** dispensé par des sociologues autour des types de publics. A l'occasion d'un questionnaire d'évaluation du stage, il est apparu que les élèves souhaitaient un enseignement uniquement pratique. C'est pour ces raisons que cet enseignement théorique a été **supprimé**. Il convient de noter que les organisateurs avaient pris en compte le besoin d'un enseignement théorique. Il est regrettable que cela n'ait pas été maintenu, et donne du crédit à la nécessité de construire des modules complets de formation à la médiation au sein des cursus d'enseignement supérieur. L'**illusion** répandue consiste à penser qu'il suffit de disposer d'un **kit méthodologique** où l'opérationnel prend le pas sur les enjeux culturels, sociaux et institutionnels.

Par ailleurs, l'OFJ est à l'initiative avec des partenaires européens, d'un **centre de ressource et d'excellence (CEREX) sur la question de la médiation, créé en 2019**. Ce centre est porté par la fédération européenne des orchestres nationaux de jeunes et propose un stage intensif sur cette thématique. Elle forme une douzaine de musiciens issus de plusieurs pays européens dans le cadre de groupes de musique de chambre. Nous avons pu assister à une restitution à l'occasion du weekend orchestre en fête le 29 novembre 2019 à la Philharmonie de Paris. A l'issue du concert donné par l'OFJ, un quatuor de percussions, installé dans le hall d'entrée a interprété une pièce avec des ustensiles de cuisine. Le contact avec le public s'est fait par une mise en scène convoquant des **parodies et du mime**. Les étudiants ne se sont pas adressés directement au public, ni expliqué la pièce. A l'instar de vidéos que nous avons pu visionner des ateliers préparés dans le cadre des cours de musique de chambre lors des sessions d'été, et des informations présentes sur le site internet, la formation à la médiation repose essentiellement sur une mise en scène de la pratique de la musique et **se prive d'un échange verbal qui pourrait être l'occasion d'un partage sur l'expérience musicale**. Nous nous interrogeons sur le format et les outils convoqués pour ces temps de médiation, qui font reposer l'échange sur le rire, situation qui a été analysée dans la première partie (le faux impératif de rire).

→*L'atelier-orchestre Ostinato*

Pour Ostinato, la question de la médiation est abordée en dehors de la rubrique qu'il consacre à la formation sur son site internet. En effet, celle-ci mentionne uniquement la **préparation à la vie de musicien d'orchestre** au travers de **concerts tremplins** en France et à l'étranger et l'accompagnement par des concertistes notamment au travers de master-classes. Les intervenants sont exclusivement des musiciens d'orchestre. L'atelier-orchestre considère ces temps moins comme une formation pour les musiciens qu'une proposition pour un public spécifique, à l'instar des propositions d'action culturelle portées par un orchestre professionnel. Le site internet de l'orchestre indique que ce concert est « préparé avec une émotion particulière de complicité et le sentiment d'être partie prenante de l'œuvre ». L'association insiste sur le « faire ensemble ».

L'interview d'un membre de l'orchestre nous indique qu'il s'agit essentiellement de **créer du contact** grâce au coordinateur pédagogique qui présente l'orchestre, puis lors de la discussion à l'issue du concert. Deux éléments peuvent néanmoins être soulignés : tout d'abord l'atelier est proposé en « **tenue de ville** » tandis que le concert est « **en noir** ». Même si cette remarque peut être anodine, la mention de cet élément témoigne de la dimension symbolique qui est donnée au concert par rapport à l'atelier alors même qu'il s'agit du même public et des mêmes instrumentistes. Enfin, l'orchestre-atelier Ostinato a pour originalité de **rémunérer** les jeunes musiciens en formation. Or, dans le cadre des **ateliers**, il leur est proposé aux musiciens d'être **bénévoles**.

Cette proposition peut renvoyer aux réflexions sur la notion de charité abordée dans de précédents travaux, renvoyant dès lors à une bonne action, la volonté de faire le bien d'autrui. Déjà dans le cadre de l'étude sur les actions de médiation dans les labels nous avons analysé la différence faite entre les actions pédagogiques, culturelles et citoyennes comme une manière de catégoriser les types de publics, de l'éducation « noble » à l'action culturelle « charitable ». Cette notion peut également être appliquée à la proposition des **concerts dit « solidaires »** pour des étudiants en cursus de musique de chambre du CNSMDP.

→*Le programme de sensibilisation du festival d'Aix-en-Provence*

Pour l'académie du Festival d'Aix en Provence, la médiation se destine à compléter la formation pour former des artistes polyvalents, instrumentistes ou chanteurs. Elle fait appel à Mark Withers, coordinateur artistique et pédagogique du London Symphony Orchestra Discovery. Il s'agit d'un programme créé en 1990 visant à proposer des expériences musicales aux personnes de tous âges et de toutes origines. Il développe également un programme de formation et d'accompagnement pour les jeunes instrumentistes, et propose une ouverture vers d'autres publics pour les musiciens du LSO.

Le programme de sensibilisation (ex artistes-relais) repose avant tout sur une **démarche de création (expérimentation et improvisation)**. En 3 modules elle permet une formation aux outils d'intervention. Néanmoins, cette formation n'aborde pas les questions plus fondamentales de publics, de partenaires et de territoire.

Il est intéressant de noter le changement de **dénomination** intervenu en 2018 passant d'un **artiste-relai** à une **sensibilisation artistique**. Le contenu du module n'a pas évolué à l'exception de la dénomination du premier atelier : présentation du rôle de l'artiste intervenant, remplaçant l'artiste-relai. On peut lire cette évolution sémantique comme le passage d'une fonction sociale et culturelle de l'artiste à un recentrage sur la dimension artistique de l'objectif de sensibilisation.

Ces exemples montrent **le paradoxe de la formation du musicien professionnel** : d'une part la nécessaire évolution du métier pour aller à la rencontre de tous les publics et la diversification des missions, au-delà du seul concert face au public, et d'autre part la difficulté d'insérer dans les cursus les enseignements correspondants. C'est ainsi que plusieurs initiatives ont conduit à proposer des temps de formation et d'expérimentation sur ces questions. Néanmoins, ils ne permettent pas de répondre à l'enjeu de la **généralisation** de la formation à la médiation. Et par ailleurs, la construction de ces propositions récentes pour la plupart devrait pouvoir être évaluée, non seulement comme certains le font déjà en missionnant des études universitaires, mais surtout dans une logique **d'évaluation partagée** associant les différents partenaires associant ou adossée le cas échéant aux démarches de chercheurs académiques. Nous renvoyons à l'analyse sur ce point du chapitre 1.

→ *Le jeune orchestre de l'Abbaye aux dames (JOA)*

Créé en 1996, sous l'impulsion du directeur artistique de l'Orchestre des Champs Elysées, Philippe Herreweghe, le JOA a développé depuis 15 ans une sensibilisation aux questions de médiation.

Les stages de formation à l'orchestre visent essentiellement à la pratique historiquement informée du répertoire classique et romantique sur instrument d'époque. Un module dédié à la médiation est venu enrichir la formation. Il s'agit de **présenter un concert**.

Le programme est porté par l'Abbaye aux Dames en partenariat avec la compagnie Les Voix élevées, dont Arnaud Guillou en est le metteur en scène associé. Il permet de valider certains modules du master « musique : recherche et pratiques d'ensemble » porté par l'université de Poitiers.

Avant 2019, le contenu de cette formation à la médiation n'était pas formalisé. En lien avec l'intervenant, des temps de préparation sont prévus pour les élèves soit en amont des stages soit pendant le stage. L'objectif est avant tout de permettre d'adapter le langage aux publics auxquels les étudiants s'adressent et leur permettre de parler de leur ressenti.

Les **misés en situation pratiques varient fortement** en fonction des sessions et des chefs. En effet certains ne sont pas volontaires pour participer à des concerts ou répétitions à destination d'un public scolaire ou de personnes dites « empêchées ». L'action peut prendre les traits d'une **répétition publique** animée par le chef d'orchestre sensible aux questions de médiation. Dans ce cas, les élèves n'interviennent pas dans l'action de médiation. Elle peut également se décliner dans une **répétition de partielle**, animée par un professeur. Dans ce cas, un ou deux élèves volontaires, et préalablement accompagnés par le médiateur, commentent le travail de l'orchestre pendant la répétition. L'action de médiation peut également concerner des petits groupes ou des initiatives individuelles, en particulier en **prison** ou dans les **centres sociaux**. Enfin, le JOA a récemment porté un projet de **concert pédagogique** où les élèves ont été sollicités pour écrire la trame dramaturgique du spectacle visant à faire le lien entre les pièces et à les présenter.

Le chargé de mission Europe de l'Abbaye aux Saintes, a écrit au sujet de cette formation : « La médiation permet de faire découvrir une œuvre musicale à un public néophyte ; les étudiants interviennent auprès d'enfants, ou encore de détenus. C'est une autre facette de leur métier qu'ils explorent ainsi. A travers le **concert adapté** qu'ils mettent concrètement en œuvre à la fin de leur stage, les musiciens prennent davantage conscience du rôle social de leur métier ».

Depuis 2019, un stage à dominante médiation dans le cadre de la musique de chambre a été créé. En effet, il a été constaté que les temps de préparation des concerts dits « adaptés » ne permettaient pas une préparation idéale des programmes des concerts et dispersait les étudiants sur différents objectifs de formation.

La participation au stage permet, pour les étudiants en master « musique : recherche et pratiques d'ensemble » de valider l'unité dédiée à la médiation musicale (semestre 2, UE 1 enseignements artistiques, cours « insertion professionnelle et médiation culturelle »).

A la suite d'une prise de contact avec le JOA dans le cadre de cette étude, la direction a initié un travail de remise à plat de cette formation et de réflexion sur les objectifs pédagogiques. Cela a abouti à la formalisation d'une fiche pédagogique.

Le contenu, tel que formalisé dans la fiche du module intitulé « présenter un concert de médiation » a pour objectif : d’accompagner le public, de construire du lien social et de transmettre un savoir et une expertise. Il s’agit essentiellement d’une **visée de démocratisation** culturelle, la fiche pédagogique soulignant comme enjeu pour le public : « se sentir légitime dans une salle de concert, avoir accès à une musique réputée savante et la goûter, favoriser une écoute intuitive et personnelle, exercer pleinement son droit à la culture ».

A ce stade, il n’existe **pas d’enseignement théorique** concernant les notions de publics mais la directrice indique qu’une réflexion est en cours, en lien avec les équipes pédagogiques du master pour un apport théorique complémentaire. Celui-ci pourrait être confié aux équipes en charge du master porté par l’Université de Lyon 2, en lien avec le CFMI. Il permettrait ainsi de bénéficier du recul pris par les chercheurs sur la question des publics depuis plusieurs années.

La démarche portée par le JOA est inverse de celle de l’OFJ dans sa dimension réflexive, avec le souhait d’ajouter une demi-journée ou journée théorique sur les enjeux de la relation avec les publics. Il conviendra d’être attentif aux évolutions de cette session dédiée à la médiation et d’inciter à suggérer une évaluation des préparations de concerts, portées depuis plusieurs années par le JOA.

3. Dans les dispositifs de médiation spécifiques

Pratique orchestrale collective, nouvelles approches de concerts jeunes publics et tous publics... plusieurs dispositifs sont nés ces dernières années. Chacun revendique une identité propre et cherche à transmettre à ses intervenants des valeurs artistiques et pédagogiques. Certains revendiquent une démarche spécifique. Cela concerne en particulier deux types d’interventions :

- La pratique orchestrale ou vocale collective
- L’intervention auprès du jeune public ou des publics éloignés

Au-delà de la question du positionnement des dispositifs de pratique collective que nous avons analysée dans le premier chapitre, il a semblé important de s’intéresser aux **formations proposées par les structures nationales** afin de mieux identifier ce qui relève de compétences à acquérir en formation initiale et ce qui relève de démarches expérimentales propres à l’identité de chacun des dispositifs. En d’autres termes, la question posée est de savoir dans quelle mesure ces programmes **prennent en charge les manques de la**

formation initiale et dans quelle mesure leur projet initial comporte une **expérimentation singulière** qui les situe en tant qu'espaces de formation spécialisée.

Dans le cadre des activités artistiques liées aux concerts, nous analyserons les propositions portées d'une part par les JM France et d'autre part par les Concerts de Poche.

Concernant la pédagogie collective, il existe de nombreuses initiatives en France mais aucun recensement exhaustif n'a été effectué. Nous avons fait le choix de retenir ici deux dispositifs financés par le Ministère de la culture à savoir DEMOS, Orchestres à l'école et le plan Chorale bien qu'il existe d'autres propositions notamment mettant en avant les pédagogies collectives.

Le tableau présente ci-dessous, pour chacun des dispositifs identifiés le profil des intervenants et les formations proposées en interne.

TABLEAU 9 – Comparaison des dispositifs proposant une formation de ses intervenants à la médiation

Dispositif	Propositions de médiation	Intervenants	Formation des intervenants	Formateurs
DEMOS	Pratique orchestrale collective, hors temps scolaire en partenariat avec les centres sociaux. 4h de pratique hebdomadaire	<p>Pédagogues : DEM/DE/CA (majorité dans les projets portés par un conservatoire)</p> <p>Musiciens intervenants : DUMI</p> <p>Interprètes : DNSPM, Master (majorité dans les projets portés par une force permanente)</p> <p>Ils conduisent les séances pédagogiques (cours collectifs) et jouent dans les pupitres lors des tutti</p> <p>Les chefs d'orchestre sont des professionnels de la direction</p> <p><i>A noter que 37% des intervenants en IDF sont titulaires d'un DEM ou encours de formation (en l'absence d'un orchestre ou conservatoire partenaire, cas où DEMOS recrute directement les intervenants).</i></p> <p><i>A noter que le conservatoire de Brest a inscrit la participation aux orchestres dans la fiche de poste des professeurs.</i></p>	<p>Par la Philharmonie/DEMOS</p> <p>Catalogue</p> <p>- les outils pédagogiques (travail sur l'oralité, exercices ludiques, passage à l'écriture)</p> <p>- les connaissances musicologiques et artistiques (cultures extra européennes, lien musique et danse)</p> <p>- les temps d'échanges et de réflexivité sont proposés aux participants « atelier d'échanges de la pratique », « théâtre-forum » ayant pour objectif de « rechercher collectivement des solutions aux situations problématiques vécues en atelier ».</p>	<p>Professionnels parfois titulaires des diplômes de pédagogie parfois se qualifiant d'autodidactes (en particulier pour les ateliers dédiés aux cultures extra européennes)</p>
Orchestre à l'école	Pratique orchestrale collective, en temps scolaire, en partenariat avec un conservatoire et une collectivité, 2 à 3h de pratique hebdomadaire	<p>Pas d'information détaillée mais par le partenariat systématique avec les conservatoires, les intervenants sont forcément soit</p> <p>- Pédagogues : DE/CA</p> <p>- Musiciens intervenants : DUMI</p> <p>Les chefs d'orchestre sont des professionnels de la direction ou des professeurs de musique non spécialistes</p>	<p>Par l'association Orchestre à l'école</p> <p>Par projet avec tous les partenaires (intervenants, collectivités, conservatoires...) sur 2 jours</p> <p>- enquête de territoire</p> <p>- démarche de co-construction</p> <p>NB : l'association envisage d'organiser des modules de formation techniques avec le CFMI d'Aix en Provence (DU EAC)</p>	<p>Membres de l'association « orchestre à l'école »</p>

Concerts de Poche	<p>Atelier avant concert (quelques heures) dit « musique en chantier »</p> <p>Chorale avant concert (projet sur plusieurs mois) dit « atelier longue durée »</p>	<p>- les médiatrices sont présentes sur le terrain et accompagnent les artistes en les aidant à élaborer les contenus. Elles créent du lien avec les participants et les encadrants qu'elles retrouvent au concert</p> <p>- les artistes intervenants et les chefs de chœur : ils conduisent les ateliers ou les séances de chant choral. Ils sont recrutés pour leur sensibilité à la dimension de médiation. Ils ne sont pas interprètes lors du concert mais attestent d'une pratique artistique (ex. musicien intervenant avec un parcours instrumental de niveau DEM minimum)</p> <p>- les artistes concertistes issus de la programmation des concerts de poche. Ils sont « multi-primés » et peuvent s'ils le souhaitent participer aux ateliers ; c'est le cas de 20% d'entre eux. Par ailleurs 30% d'entre eux sont mobilisés dans les ateliers de longue durée en accompagnant le chœur lors de la 1^e partie du concert. Ils sont systématiquement accompagnés par la médiatrice de l'association</p> <p>- les présentateurs sont ceux qui présentent le concert en donnant des clefs d'écoute puis en animant l'entracte. Leur parcours artistique n'a pas été précisé.</p>	<p>- par la directrice de l'association</p> <p>- une ou deux journées de formation visant à maîtriser la forme de l'atelier-type des Concerts de poche (atelier musique en chantier ou action de longue durée). Ils sont ensuite accompagnés par les médiatrices qui assurent le relai et poursuivent la transmission sur le terrain (choix du répertoire, embauche du pianiste accompagnateur...) Le déroulé de chaque séance est très normé</p> <p>- pas de formation prévue, accompagnement par la médiatrice lors des concerts</p> <p>- pas de formation spécifique.</p>	Membres de l'association « concerts de Poche »
JM France	Spectacles jeune public à destination des scolaires	<p>Artistes interprètes</p> <p>Chargé d'action culturelle dédié à l'appui et à l'aide à la conception de ces actions</p>	Individualisé (à la demande de l'artiste ou à l'initiative des JM France), aide sur la conception d'une forme scénique et la conception des ateliers et parcours	<p>Membres de l'association « JM France » : Chargée de mission nationale (formée dans un master métiers de la culture), et chargés de mission régionaux</p> <p>Intervenants professionnels extérieurs</p>
Plan chorale	Pratique vocale collective	A l'école primaire, objectif de renforcer la présence des	Plan académique et départementaux de	Non précisé

	<p>régulière. Au collège 2h par semaine (enseignement facultatif, valorisé au DNB)</p>	<p>musiciens intervenants</p> <p>Au collège, partenariat avec les conservatoires et écoles de musique</p>	<p>formation : formations multi-catégorielles, ouvertes aux enseignants de l'EN, des conservatoires et aux artistes</p> <p>Il s'appuie sur les recommandations du collège formation du pilotage national du projet</p>	
--	--	---	--	--

Il est possible de scinder les propositions pédagogiques à destination des intervenants entre

- 1) les contenus dit de **formation initiale** : le passage de l'oral à la lecture, musique et danse , modules désormais abordés de manière quasi systématique dans les cursus du DUMI et certains cursus DE
- 2) les modules dits de **culture musicale** : par ère géographique qui relèvent également d'une logique de formation initiale – même si actuellement ils sont assez peu présents dans les cursus
- 3) les modules de **spécialisation à une pédagogie spécifique** ou à une démarche spécifique de partenariat : cela relève de l'identité singulière de chaque dispositif.

Il apparaît une différence entre DEMOS et les 3 autres dispositifs. En effet, la Philharmonie de Paris a développé de façon indépendante un parcours de formation visant à acquérir des outils pédagogiques et des connaissances musicologiques et artistiques. Ces modules relèvent d'une formation de type initial et devraient être pris en compte dans les parcours d'enseignement supérieur.

Les dispositifs proposent des temps de formation ayant une visée d'adaptation professionnelle : rassembler les acteurs (pédagogiques, artistiques, administratifs, sociaux...) pour partager une vision commune, présenter et accompagner les spécificités artistiques et pédagogiques, échanger sur les bonnes pratiques... Cet aspect est proposé par tous, y compris DEMOS.

Il convient de préciser que certaines formations s'adressent à des **intervenants dont le niveau de recrutement est situé en-dessous de l'enseignement supérieur**. En particulier au sein du projet DEMOS en Île de France où la Philharmonie indique que 37% des intervenants sont titulaires d'un DEM et/ou en cours de formation. Par ailleurs 27% sont uniquement titulaires d'un diplôme d'interprétation et création. A ce titre, une formation préalable à ces pratiques pédagogiques apparaît d'autant plus nécessaire. En comparaison les orchestres à l'école font appel quasi exclusivement à des professeurs titulaires du DE, du DUMI ou du CA, du fait de leur lien systématique avec un conservatoire. Il pourrait donc être considéré que le besoin de renforcer les compétences pédagogiques ou musicales serait moins nécessaire. Pour autant la notion de partenariats reste importante à acquérir.

L'association **Orchestre à l'école** s'appuie sur une charte qu'elle a intitulé « **charte de qualité des orchestres à l'école** ». Chaque ensemble souhaitant s'inscrire dans le réseau piloté par l'association doit respecter un ensemble de recommandations. En particulier concernant la pédagogie, elle exige la **participation d'un établissement d'enseignement artistique spécialisé** ou à défaut de professeurs de musique ou musiciens intervenants. Pour autant aucune méthode n'est privilégiée. La charte propose un accompagnement en formation

pour les orchestres. Parmi les points forts de cette démarche, il convient de relever l'accent mis sur la **co-construction** des projets et la fine articulation entre la singularité des territoires et le socle commun des projets. Toutefois, si la dimension culturelle est revendiquée, il manque comme dans les autres dispositifs les deux autres volets qui en feraient un Parcours d'éducation artistique et culturelle : la pratique de spectateur et la dimension réflexive et critique de l'entrée en culture musicale.

Récemment plusieurs cursus de formation à la pédagogie ont pris en compte ces nouvelles pratiques. La pratique orchestrale collective est d'une part inscrite dans le référentiel métier des musiciens intervenants, elle est également citée dans le référentiel du diplôme d'Etat de professeur de musique. Aussi, il conviendrait d'étudier dans quelques années si les besoins qu'a identifiés DEMOS ont évolués.

De manière générale, il apparaît que certains acteurs impliqués dans le secteur de l'EAC ont cherché à développer un **modèle spécifique**. Celui-ci s'est construit par tâtonnement et a abouti à la **formalisation progressive d'une pédagogie spécifique**. C'est notamment le cas des ateliers DEMOS, des Concerts de Poche ou des Orchestres à l'école. La réussite de ces initiatives engendre néanmoins une **culture du secret**. Malgré des rencontres constructives, il nous a été difficile d'accéder à l'information. Si l'on peut reconnaître le caractère chronophage de l'analyse des carrières des intervenants qui a été demandée dans le cadre de cette étude, il convient néanmoins de mettre en question le souci de ne pas divulguer des outils. L'ambiguïté réside entre cette **logique de « marque »** et une logique de politique publique.

Pour autant, la mission de service public que remplissent les établissements d'enseignement supérieur doit permettre à chacun d'appréhender les questions de médiation sans formalisation excessive. Il convient donc de considérer ces modèles comme n'entrant pas dans le champ de la formation à la médiation dans le sens où ils ne délivrent pas un enseignement à la fois théorique et pratique sur cette question. Ils relèvent de **l'initiative privée** pour répondre à un besoin propre de reconnaître un modèle spécifique et apprécier les enjeux territoriaux de chaque projet. Pour autant l'Etat **reconnait leur participation à la mission d'EAC** et c'est à ce titre qu'ils bénéficient d'un soutien institutionnel.

Le cas de la Philharmonie de Paris et son dispositif DEMOS est particulier. Depuis 2010, il s'est construit progressivement en parallèle du développement des pratiques pédagogiques collectives dans les conservatoires. Le département « éducation et ressources » revendique une **mission d'innovation par rapport aux conservatoires**. Il nous semble aujourd'hui, avec la généralisation progressive des pratiques collectives dans les conservatoires, en témoignent les évolutions pédagogiques du 1^e cycle, que la partie des contenus de formation proposés par DEMOS pour ses modules pédagogiques, devrait intégrer les établissements d'enseignement supérieur, tout en maintenant une spécificité liée à l'identité même du parcours DEMOS (i.e. modules d'échanges, formations croisées avec les travailleurs sociaux).

4.L'antériorité du Royaume-Uni

Dans les années 1980 et 1990 en Angleterre, les gouvernements conservateurs font peser une menace sur les arts. La double réponse du milieu professionnel s'organise d'un côté en effectuant un important travail de lobbying et de l'autre produisant et diffusant une recherche qui fédère autour d'un récit commun. Elle leur permet de gagner la bataille, non seulement sur le plan budgétaire et institutionnel mais aussi dans le cadre de la réforme de l'enseignement, qui consolide la place de l'éducation musicale et en réoriente les contenus vers un élargissement des répertoires et de la visée autour du triptyque : écouter, interpréter, composer.

Le **récit sur la créativité**, allié aux théories sur l'éducation informelle qui prennent en compte la dimension tacite du savoir, a permis de condenser plusieurs enjeux. Parce que l'enjeu créatif traverse le champ artistique, mais aussi les champs scientifiques et économiques, il a relié les arts aux enjeux sociétaux et opéré ainsi une re-légitimation des établissements culturels. Il a resserré les liens entre les établissements culturels, les écoles, les communautés et relancé la dynamique publique et privée de leur financement.

C'est pourquoi la musique, dominante dans les programmes scolaires de l'époque, a vu la mise en place de formations à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique, au départ en formation continue puis en formation initiale. Le récit de la créativité a connu une diffusion considérable au sein de l'Europe, aux Etats-Unis et en Asie, au point qu'il est devenu une référence commune implicite et peu questionnée, notamment au sein de l'association européenne des conservatoires.

Aujourd'hui la situation s'est dégradée de manière inquiétante, sous l'effet combiné de la réforme de l'enseignement qui a recentré le baccalauréat sur les matières fondamentales, des réductions budgétaires importantes depuis 2013 et de la réforme des aides à l'éducation musicale de 2012. Les **retombées du contexte libéral** s'exacerbent, avec la concurrence des organisations culturelles pour les financements, la vulnérabilité des musiciens professionnels et la contestation des industries musicales. Dans ce contexte, l'énergie et l'engagement des professionnels sont remarquables et s'ancrent dans un impératif éducatif. La forme que prend cette mobilisation toujours soutenue des orchestres s'incarne dans trois principaux types d'actions : les actions éducatives dans le cadre scolaire (*education programs*), les actions de sensibilisation dans le cadre communautaire (*outreach programs*) et les actions d'enseignement, instrumental pour l'essentiel (*learning programs*).

Deux **nouveaux impératifs** ont émergé plus récemment. Le premier sur la **diversité et l'égalité**, a été introduit de manière très volontariste par le gouvernement. Il fait évoluer le

sens des actions en direction des **minorités**, souvent cantonné jusque-là à une dimension compassionnelle, et s'accompagne d'un élargissement de la valeur culturelle, qui prend de plus en plus en compte la participation et la contribution des personnes. Le second sur **l'entrepreneuriat artistique**, peut à la fois être vu comme un prolongement du récit sur la créativité, ou bien comme le révélateur de tensions entre champ économique et champ artistique, que le récit sur la créativité avait contribué à masquer jusqu'alors.

Dans les établissements supérieurs de la musique, la place qu'occupe la formation à la médiation repose sur la conscience de la nécessité pour les artistes d'acquérir des compétences en médiation dans la perspective de leur future carrière professionnelle ; dans beaucoup d'établissements le **développement professionnel** est intimement lié à l'engagement de l'artiste dans la société.

Dans les curricula, cela se traduit par des modules obligatoires pour tous au niveau bachelor puis des possibilités de spécialisation au niveau du master et enfin la possibilité de certification spécifique dans la question de la médiation et l'intervention musicale.

Enfin, ces modules de formation s'appuient sur des **programmes de recherche structurés** questionnant le sens des méthodes et des apprentissages.

L'artiste en situation de médiation, que les britanniques définissent comme un « **animateur** » ou un « **leader** », a pour vocation première de créer un environnement, un « milieu », pour rendre les autres capables de s'engager dans les expériences artistiques¹⁵¹.

¹⁵¹ Sylvie Pebrier, Agnès Bretel, Floriane Mercier, *la formation à la médiation dans les écoles supérieures de la musique et de la danse à Londres*, 2018, p.6.

Chapitre III - Préconisations pour une formation à la médiation des interprètes et des pédagogues

A/ Dans le cadre de la formation supérieure initiale et continue

1-Les enjeux

Les enjeux liés à la médiation ont été soulevés dans le premier chapitre. Nous avons esquissé les compétences nécessaires à la mise en œuvre de ces actions et présenté les types de situation de médiation auxquelles les artistes peuvent être confrontés.

Ainsi, il est apparu que le métier de musicien intervenant disposait d'une reconnaissance institutionnelle et professionnelle dans sa capacité de mener des projets de médiation. Le contexte du métier s'est diversifié au fil du temps. D'une intervention dans la classe, il s'est progressivement ouvert à d'autres lieux d'intervention (sphère médico-sociale, médicale, carcérale...) mais également a amplifié son rôle de coordinateur de projet auprès de divers acteurs (établissements partenaires, artistes). En tant qu'expert de la médiation, le musicien intervenant est une personne ressource.

En parallèle, nous avons mis en lumière les mutations importantes du métier d'interprète, de compositeur ou de pédagogue, en particulier sur la question du lien avec les publics, qui de facto font évoluer les situations et les représentations professionnelles en particulier dans un contexte du déploiement du 100% EAC.

Deux conséquences doivent ici être pointées. Tout d'abord l'action de médiation faisant appel **à une chaîne de métiers, l'artiste interprète n'a pas vocation à remplacer le musicien intervenant**. D'autre part, ce dernier doit maintenir une activité principale de concert, même s'il intervient dans certaines situations de médiation (concert ou atelier principalement). Il s'agit bien de **différencier les identités professionnelles**.

L'artiste est désormais impliqué dans une sphère culturelle beaucoup plus large où l'emporte la notion de projet mais également celle de chaîne de métiers : le concepteur, l'éducateur, l'intervenant, l'interprète ou le compositeur... C'est la question de la **complémentarité** des

postures professionnelles qui est en jeu. Il s'agit alors plutôt d'accompagner la complémentarité des postures et de permettre à chacun de ces acteurs de **disposer d'un socle de compétences afin de coopérer dans de bonnes conditions.**

Il existe néanmoins une difficulté à prendre en compte ces évolutions institutionnelles tant dans les cadres d'emplois qu'au niveau des instances représentatives professionnelles ou encore auprès des établissements qui forment à ces métiers.

La question de l'évaluation et de la recherche reste également entière.

Dans un deuxième chapitre, nous avons recensé les modules de formation existants au sein des établissements d'enseignement supérieur de la musique, dans le cadre de la formation initiale mais également auprès d'autres acteurs de la formation continue.

Il convient de noter une évolution très positive par rapport aux résultats du questionnaire de 2014. Toutefois, les situations sont très hétérogènes. La formation apparaît parfois construite, parfois embryonnaire, le plus souvent tâtonnante, parfois obligatoire pour tous, parfois limitée à certains diplômes. **Peu d'établissements ont par ailleurs formalisé la question des objectifs, des outils pédagogiques et de l'évaluation.**

En outre, les équipes dédiées à la médiation n'existent pas toujours de manière pérenne dans les établissements. Quand elles le sont, elles sont incarnées par des enseignants le plus souvent issus des CFMI. Ceux-ci développent dès lors une réflexion construite sur la question de la médiation dans la formation des artistes. Néanmoins, cela ne représente que 3 établissements. Aussi, la **question de la formation des formateurs constitue un enjeu fort dans la généralisation d'une formation à la médiation de qualité et dotée d'une dimension réflexive.**

Ce chapitre se propose de donner des pistes de réflexion dans la mise en place d'un module spécifiquement dédié à la question de la médiation mais également d'envisager la question de la structuration de la recherche, de l'évaluation et de la formation des formateurs.

2- La formation initiale à la médiation : singularité et interactions avec la pédagogie et l'interprétation

→ *Des niveaux différenciés d'expertise en fonction des situations artistiques*

Il nous est apparu nécessaire de définir la question de la médiation aux côtés des autres postures de l'artiste : pédagogue et interprète/compositeur et de préciser pour chacun des métiers les compétences minimales requises sur ces trois compétences.

Afin de permettre une lecture plus fluide, nous avons retenu la classification la plus habituellement utilisée pour coter les compétences : initiation, pratique, maîtrise et expert ainsi que le diplôme de référence.

Métiers / Compétences	Interprète/compositeur		Pédagogue		Musicien intervenant	
<i>Interprétation</i>	Maîtrise	DNSPM	Pratique	Fin de cursus initial	Pratique	Fin de cursus initial
	Expertise	Master	Maîtrise	DNSPM	Maîtrise	DNSPM
			Expertise	Master		
<i>Pédagogie</i>	Initiation	module	Maîtrise	DE	Initiation	module
	Maîtrise	DE			Maîtrise	DE
<i>Médiation</i>	Initiation	module 1& 2	Initiation	module 1&2	Maîtrise	DUMI
	Pratique	module 3	Pratique	module 3		
	Maîtrise	DUMI	Maîtrise	DUMI		

* ex master CFMI Lyon et Rennes

Indications de lecture :

Un artiste interprète doit pouvoir justifier au minimum d'une formation de niveau maîtrise en interprétation validée par un DNSPM et d'une formation de niveau initiation à la pédagogie et à la médiation.

Un artiste pédagogue est titulaire au minimum du DE attestant d'un niveau de maîtrise. Il doit pouvoir attester d'un DNOP/DEM ou équivalent concernant sa pratique artistique et une initiation à la médiation recouvrant les compétences attendues des modules 1&2 proposés dans la présente étude.

Un artiste intervenant doit pouvoir justifier au minimum d'une maîtrise des compétences de médiation validée par un DUMI et également d'une pratique musicale équivalente à la fin d'un cursus initial en conservatoire et une initiation à la pédagogie instrumentale.

Ces profils peuvent être complétés par le diplôme d'expertise de niveau supérieur (CA, Master) pour le même métier ou par une pluri-diplômation (DE/DNSPM/DUMI ; DE ou CA pour le titulaire d'un master d'interprétation...) pour ceux souhaitant développer des compétences pour chacun des métiers.

Ainsi, il apparaît le besoin de **clarifier les attendus de chacun des diplômes** afin de préciser les compétences attendues pour chacune des situations dans lequel l'artiste se trouve. Alors que la compétence en pédagogie et médiation comporte un niveau d'initiation, nous avons

considéré que la compétence en interprétation constituait la base du métier d'artiste et qu'à cet égard, un niveau pratique était nécessaire.

Cette classification emporte plusieurs conséquences car elle sépare les métiers afin de **reconnaître des compétences spécifiques tout comme leur complémentarité**.

D'une part elle reconnaît **la singularité de chacun des diplômes** associés à ces compétences. Se développent de plus en plus des cursus de pédagogie inclus dans les cursus d'interprétation (DNSPM/DE) mais également des cursus conjoint DNSPM/DE/DUMI, bien que cette dernière possibilité rencontre des difficultés de temps d'étude disponible¹⁵².

La complémentarité et les passerelles apparaissent aujourd'hui nécessaires au vu de l'évolution des métiers.

Il peut exister dans l'imaginaire collectif une certaine **hiérarchie entre les métiers** : respectivement l'intervenant, le pédagogue et l'interprète. Cette hiérarchie est souvent implicite chez les professeurs des conservatoires lorsqu'il s'agit d'orienter un élève qui souhaite s'engager dans une carrière professionnelle. L'idée étant qu'un musicien plutôt moyen pourra intégrer le CFMI, et qu'un musicien doué deviendra interprète. S'y ajoute l'idée selon laquelle un artiste interprète de qualité est « naturellement » un bon pédagogue ou un bon intervenant.

Au contraire, il convient avant tout de **reconnaître la spécificité des compétences de chacun** : en interprétation, en pédagogie et en intervention, et le besoin de formation dans chacun de ces métiers. La récente requalification au niveau II du Répertoire national des certifications professionnelles¹⁵³ des DE de professeur de musique et du DUMI va dans ce sens. Enseignant, intervenant ou interprète, tous sont des artistes avec des compétences différenciées. Il nous semble important que chacun des diplômés puisse ainsi être préparé de manière séparée et reconnaître des blocs de compétences transférables, à l'instar de ce qui est de plus en plus pratiqué entre le DNSPM et le DE. Pour autant, la tendance actuelle à conditionner l'accès au parcours au DE à un cursus complet de DNSPM – pour des raisons essentiellement de niveau musical - ne nous semble pas aller dans cet esprit. En revanche, l'exigence artistique doit être permanente et une attention sur le niveau initial à l'entrée des DUMI et des DE confortée. Les CFMI en particulier sont conscients de cet aspect et ont déjà entrepris un rehaussement des critères musicaux dans les concours d'entrée. Enfin, dans un esprit de carrière évolutive, la pluri-diplomation doit être facilitée. Actuellement, les titulaires du DNSPM ont parfois la possibilité de compléter leur cursus avec un DUMI. Il nous semble qu'il devrait être également possible de compléter une formation de DUMI ou DE par un DNSPM sous réserve d'avoir un niveau musical solide concernant ce dernier.

¹⁵² Cf P122 : les difficultés rencontrées par les cursus DNSPM/DE/DUMI

¹⁵³ Le niveau 2 du RNCP équivaut au niveau 6 de la nomenclature européenne.

Il revient également aux conservatoires, chargés de la formation initiale, de mieux sensibiliser à la diversité des parcours et des métiers. L'introduction dans l'enseignement préparatoire à l'enseignement supérieur de modules de découverte du métier de musicien intervenant est un levier essentiel. Il convient que cette découverte ne soit pas limitée à une information mais prenne la forme d'une immersion dans des situations d'intervention, notamment à l'école.

La logique de complémentarité conduit aussi à reconnaître le besoin d'un socle commun de connaissances pour chacune des missions de l'artiste afin de permettre à chacun des acteurs de comprendre l'action et le rôle de l'autre et de disposer des compétences minimales pour des projets en autonomie.

→ *Une structuration institutionnelle au sein de l'établissement*

Notre analyse conclut à la nécessité de créer, dans les établissements, un module spécifiquement dédié à la médiation afin de reconnaître la spécificité de ces compétences. Nous préconisons la création d'un département dédié qui aurait une double mission.

La première serait d'offrir de manière **transversale** des modules de formation à la médiation pour les interprètes, les compositeurs et chef d'orchestre et de chœur ainsi que pour les pédagogues.

La seconde de construire **un partenariat** d'une part avec un **CFMI** et d'autre part avec un **département universitaire spécialiste des questions de médiation** (sociologie, anthropologie, sciences de l'information et de la communication, psychologie, médiation culturelle...) de telle sorte à offrir à ceux qui le souhaitent un **parcours élargi ou une pluri diplomation** (DUMI, master de médiation culturelle).

A défaut d'un département, chaque établissement devrait être en mesure de disposer d'un poste de **professeur/coordonateur de la médiation** transversal à l'ensemble des diplômes.

La création récente de postes dédiés à la médiation dans les établissements, en particulier dans les **départements de musique de chambre** témoigne d'un réel intérêt pour cette dimension.

Néanmoins, à notre sens, son inscription dans une logique d'interprétation ne permet pas d'envisager l'ensemble des dimensions de la médiation, en particulier en ce qui concerne les temps d'ateliers. C'est pourquoi nous préférons un positionnement transversal au sein de l'établissement avec une mission générale pour l'ensemble de la formation, y compris pour les futurs pédagogues.

La reconnaissance de la médiation permettrait ainsi de développer sur le temps long une démarche réflexive et de recherche mais également de construire un réseau d'acteurs sensibles à ces questions.

→ *Trois niveaux de formation initiale à la médiation*

La réalité du métier nous invite à privilégier une formation à la médiation des interprètes, compositeurs et pédagogues de manière autonome en proposant plusieurs niveaux. Cela vise à reconnaître la spécificité de la médiation dans ses enjeux et ses outils.

3 types de modules sont proposés, couvrant les aspects théoriques, pratiques et réflexifs relatifs à différentes situations de médiation pour le **1^e cycle**.

Le **module 1 obligatoire et commun à tous** vise à donner à chacun des étudiants des repères afin de se préparer à une intervention artistique (sociologie, partenaires, politique culturelle...).

Le **module 2 obligatoire également** a pour objectif de permettre à chacun de présenter un concert, non pas uniquement lié au passage sur scène mais également de sa préparation à son évaluation. Cela permet d'obtenir le **niveau initiation** en ce qui concerne la compétence médiation.

Le **module 3 optionnel**, s'inscrit dans une logique de **développement de compétences** et vise à aborder la question de **l'animation d'un atelier**. L'interprète n'est plus dans une situation où il joue mais où il est intervenant. Le pédagogue n'est pas non plus dans une situation de cours visant à développer des connaissances techniques liées à la maîtrise d'un instrument. Cet atelier peut se dérouler dans une école, une prison, un hôpital... Il a pour objectif la participation du public et le développement de leur **créativité** en s'appuyant sur l'univers musical de l'artiste. Dans cette situation, l'artiste ne remplace pas le musicien intervenant qui, s'il existe dans l'établissement, remplit un rôle de coordination et de

poursuite du projet dans la durée. Le musicien interprète ou pédagogue intervient de manière ponctuelle et s'appuie sur les compétences du musicien intervenant pour construire son intervention en prenant en compte l'environnement. Ce 3^e module permet de valider la **compétence de niveau pratique** et mériterait une **mention spéciale accolée au diplôme d'interprète ou de pédagogue**. Il nous semble que le parcours développé dans AIMS concernant le CNSMDP, pour le temps dédié à la formation et l'expérimentation en classe, pourrait trouver à s'insérer dans ce module de niveau licence.

Par ailleurs, les étudiants qui souhaiteraient approfondir ces notions peuvent se voir proposer un **parcours élargi**. Celui-ci, proposé en lien avec les départements de SHS des universités et les CFMI, permet de développer une ressource sur des sujets particuliers (sociologie, politiques publiques, outils d'intervention complémentaires...). Ce développement de compétences supplémentaires doit pouvoir faire l'objet d'une **reconnaissance et d'une transposition en ECTS** dans le cadre des UE dites libres proposées par la plupart des établissements.

Enfin, pour compléter cette formation, les étudiants doivent pouvoir accéder à une **pluri-diplômation** tant au niveau des compétences d'intervention avec le DUMI qu'au niveau de la coordination de projet avec les masters de médiation culturelle.

Le tableau en annexe vise à préciser les objectifs de chacun des modules, les compétences attendues, le contenu et les outils mobilisables. Il se propose d'aider les établissements à construire, dans leurs maquettes un enseignement spécifique, déconnecté des modules plus génériques de pédagogie, de formation artistique ou d'environnement professionnel afin d'en faire une matière à part entière.

Nous n'avons volontairement pas abordé la structuration de ces modules dans les maquettes (UE de rattachement, durée, ECTS). En effet, ces questions sont propres à chaque établissement. Il apparaît néanmoins nécessaire de consacrer **au minimum une vingtaine d'heure pour chacun des modules, en dehors des temps de travail personnel**.

Concernant plus particulièrement les parcours **de musicologie** proposés au niveau master dans les CNSMD, il nous paraît important de créer un parcours identifié autour de la médiation dont les éléments des modules 1/2/3 sont réaffirmés au **niveau licence**. Le master quant à lui étant dédié quant à lui aux enjeux de gestion de projet et d'encadrement d'équipe ainsi qu'à une préparation à la recherche.

Quant à la complémentarité avec les parcours proposés à l'Université dans les départements de musicologie, il nous semble important de repréciser les attendus d'un cursus de médiation au niveau licence et au niveau master. Les deux formations comportent leurs spécificités, l'une avec un prérequis artistique axée sur des acquis techniques et une pratique instrumentale et vocale, l'autre orientée vers une étude spécialisée des œuvres et des répertoires mais qui a parfois établi des ponts avec la sociologie à travers des **enseignants-chercheurs ayant acquis la double compétence**. Quoi qu'il en soit, il nous semblerait intéressant que chacun de ces parcours puisse intégrer, au même titre que la formation au DNSPM ou au DE, les modules que nous préconisons pour les interprètes, compositeurs et pédagogues.

Au niveau master, il pourrait être intéressant de proposer une formation conjointe débouchant sur un master de médiation de la musique qui dépasse la question des contenus musicologiques et des outils d'intervention pour aborder la question des **enjeux culturels, sociaux, politiques de la médiation sur les territoires**, à l'instar des formations conjointes proposées par les CFMI de Rennes et Lyon en master. La réussite de tels parcours réside dans l'association étroite des départements des sciences humaines et sociales où ces disciplines connexes sont présentes. Il convient en effet de replacer les enjeux d'une formation au niveau master qui doit préparer à des carrières de cadre dans les secteurs privés ou publics. La question des outils nous semble relever avant tout des formations au niveau licence (Bachelor de culture musicale – ou équivalent, DE de culture musicale). La question du juste positionnement des diplômés par rapport aux besoins professionnels et aux cadres d'emplois avait déjà été soulevée en 2013 à l'occasion d'un colloque dédié aux métiers de la culture.¹⁵⁴

3-Une formation continue à la médiation inscrite dans un parcours

Les propositions actuelles autour de la médiation par les opérateurs privés sont rares. Celles qui existent sont le plus souvent orientées vers la pédagogie, les interprètes des musiques actuelles ou encore les chargés de projet mais peu vers les artistes.

Pour autant, les professionnels formulent une demande assez pressante de développer des modules de formation. La contrainte posée est de deux ordres. Elle est tout d'abord budgétaire : les moyens financiers disponibles pour la formation restent limités malgré les dispositifs existants (CPF, congés formation...). Elle est ensuite temporelle : les artistes qu'ils soient intermittents ou permanents disposent d'une disponibilité limitée afin de suivre un cursus lourd en formation continue.

¹⁵⁴ Colloque « Les métiers de la culture » à Dijon, octobre 2013. Portant sur l'articulation de l'offre universitaire de formation aux métiers de la culture et les besoins du secteur culturel face à l'évolution de ces métiers. Le colloque soulevait une course aux diplômés au niveau master ne permettant pas à chacun des diplômés d'occuper un poste de cadre et une

Pour répondre à cette contrainte les professionnels souhaitent développer des modules courts et accessibles financièrement. Cette posture nous apparaît dangereuse puisqu'elle supposerait que les questions de médiation puissent être acquises dans un temps très limité. C'est dans cet esprit que certains opérateurs privés ont développé des modules de formation à la gestion de projet de médiation.

Il nous semble au contraire que la formation continue à la médiation doit être construite et développée sur le temps moyen ou long. La proposition du CFMI d'Aix est intéressante mais a réduit de manière drastique les durées horaires, ce qui appellera une évaluation attentive sur la capacité d'assimiler l'ensemble de la formation sur un format de moins de la moitié du temps prévu initialement. Ce choix a été motivé par un principe de réalité au vu de la disponibilité des équipes du CFMI, de la disponibilité des publics cibles (interprètes, pédagogues voire personnel de l'éducation nationale ou de la santé pour certains modules).

Pour pallier le manque de propositions adaptées de la part du secteur privé et au vu de l'enjeu de politique publique, il nous apparaît **important que la formation à la médiation soit prise en charge par l'enseignement supérieur culture**. Plusieurs pistes nous semblent à envisager :

- L'ouverture aux étudiants en formation continue des modules proposés en formation initiale. Ces modules d'un volume horaire limité, répartis sur 3 années pourraient conduire à bénéficier d'un complément de formation non chronophage.
- La spécialisation de modules dédiés adossés aux CFMI. Ces modules devraient pouvoir s'inscrire dans les parcours de formation proposés par les acteurs de la formation professionnelle (AFDAS, CNFPT) à l'initiative de ces derniers ou des CFMI.

L'exemple du CND montre la possibilité de définir un parcours de formation continue complet à destination des professionnels. Il sera intéressant d'en suivre la mise en place initiée cette année.

Des modules de spécialisation doivent néanmoins pouvoir exister en complément, sur des enjeux spécifiques : zoom sur la pédagogie de groupe, les pratiques en amateur, le lien musique et danse, certains répertoires (extra européen, musique contemporaine, musique ancienne...), les méthodes pédagogiques spécifiques. Ces formations peuvent émaner des

CFMI mais aussi des acteurs spécialisés et notamment les centres ressources (DEMOS, orchestre à l'école, Maison de la musique contemporaine, CMBV, CND, missions voix...).

Plus particulièrement concernant le CNFPT, il apparaîtrait intéressant **que les modules puissent être plus largement ouverts aux interprètes employés dans les orchestres permanents sous statut public** (régie ou EPCC). Ils devraient également pouvoir associer les chargés d'action culturelle. Au-delà d'un itinéraire dédié aux professeurs de l'enseignement artistique, un parcours de médiation permettrait d'aborder les éléments spécifiques de l'adresse à un public non spécialiste. Ce parcours pourrait intégrer tout ou partie des objectifs et contenus proposés pour la formation initiale à savoir : la connaissance des publics et des partenaires, la construction d'un projet, savoir animer un concert présenté, savoir animer un atelier de pratique artistique.

Un enjeu complémentaire se situe au niveau de la formation des dirigeants des institutions musicales qu'elles soient lieu d'enseignement (conservatoires) ou labels de la musique (opéra, orchestre, CNCM, théâtre lyrique). L'étude menée dans les labels de la musique¹⁵⁵ a démontré la nécessité de sensibiliser les équipes de direction aux enjeux de médiation afin **d'intégrer cette dimension à leur projet mais également de positionner stratégiquement le service dédié** dans l'organigramme de la structure et d'y allouer des moyens identifiés.

Par leur caractère stratégique et politique, ces formations doivent, au-delà de la question culturelle et artistique, renforcer les connaissances métiers, mais avant tout, l'enjeu fondamental réside dans la construction des projets et du partenariat. Les équipes de direction doivent être formées sur les enjeux spécifiques de la médiation culturelle et les outils mobilisables dans leurs établissements. A cet égard, outre la référence aux disciplines de la sociologie, de la psychologie ou des sciences de l'information et de la communication, l'apport des sciences de gestion mais également des sciences politiques doit pouvoir être sollicité. Ainsi, ces formations pourraient s'appuyer sur les modules développés dans les masters universitaires, en particulier ceux en lien avec les CFMI dans la construction des partenariats avec les acteurs sur les territoires et l'évaluation ou avec des établissements supérieurs de gestion et de sciences politiques dans le cadre de masters conjoints.

¹⁵⁵ Pebrier, Courant, 2016 op.cit.

TABLEAU 10 – Maquette des modules de formation à la médiation

	Module 1 : se préparer à une intervention	Module 2 : présenter un concert	Module 3 : animer un atelier
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> * connaître les enjeux et les situations de la médiation * comprendre l'environnement de la médiation * acquérir les outils nécessaires à l'intervention * faire expérimenter l'entrée en musique 	<ul style="list-style-type: none"> * articuler les attentes de l'institution partenaire avec les objectifs artistiques * faire de l'intervention un moment de rencontre autour de la musique * réfléchir à la réciprocité attendue * approfondir la connaissance du contexte et des enjeux propres aux publics 	<ul style="list-style-type: none"> * articuler les attentes de l'institution partenaire avec le projet artistique * participer à la conception d'un projet ponctuel ou composé de plusieurs séquences * être en capacité de co-construire un projet * mobiliser ses compétences artistiques dans une démarche créative * collaborer avec un musicien-intervenant
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> * savoir identifier les acteurs et les dispositifs d'un territoire * être capable de prendre part à la co-construction d'un projet * savoir créer une expérience sonore de qualité * savoir situer les publics dans leur environnement * savoir se positionner dans diverses situations de médiation par rapport aux autres parties prenantes * savoir définir des objectifs et des modalités d'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> * savoir faire une programmation adaptée * savoir interagir avec le public * savoir concevoir ou participer à la conception d'un dossier d'accompagnement * être capable d'expliquer son expérience personnelle des oeuvres * savoir adapter les modalités de participation au contexte et créer un climat propice à l'écoute et à l'échange 	<ul style="list-style-type: none"> * arranger/composer/improviser/accompagner * diriger * savoir adapter le format et la durée de l'intervention * connaître les compétences de chacun à solliciter (ex : rédaction d'un dossier, direction, relai des enseignants/éducateurs...) * savoir articuler l'atelier dans un parcours plus large d'EAC * avoir une claire conscience de sa place parmi les autres parties prenantes * savoir mobiliser les outils numériques existants
Contenus	<ul style="list-style-type: none"> * sociologie des publics de la musique (fréquentation des lieux) et évolutions des pratiques et des goûts; enjeux interculturels * éléments de politique culturelle (démocratisation, démocratie, droits culturels et évolution des formes et outils de la médiation) * le projet artistique d'une structure culturelle (établissement labellisé, conservatoire, ensemble musical, autoentreprise) notion sur le monde éducatif, social, carcéral (les métiers, les publics spécifiques, les missions des institutions) * les typologies de situation de médiation et la place de chacun (chargé de projet, intervenant, financeurs, chercheurs...) * méthodologie pratique de projet 	<ul style="list-style-type: none"> * approche de l'œuvre pour nourrir une présentation sensible et personnelle * méthodes de participations du public 1) musicale (faire chanter, faire diriger, accompagner...) 2) non musicale (interroger, faire dessiner...) * élaboration d'un dossier d'accompagnement * concert * bilan avec les partenaires * restitution en classe et évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> * arrangement et écriture * gestuelle * méthodes de création collective (ex soundpainting) * construction de séquences (progression en vue d'une restitution, palette de situations à expérimenter) * connaissance des répertoires y compris extra européens
Outils	<p>Cours théoriques</p> <p>Etudes de cas : observer des cas concrets (construction, mise en œuvre, évaluation dans l'établissement) sous différents formats (table ronde, témoignage, visionnage et analyse critique avec un enseignant...)</p> <p>enquête de territoire et élaboration d'un projet co-construit accompagné par un tuteur en préparation du module 2</p> <p>atelier sensoriel collectif (mené par un d'artiste pour se mettre "à la place de")</p>	<p>Cours théoriques (analyse appliquée, communication écrite et verbale)</p> <p>Assister à des présentations</p> <p>Présentation entre pairs sous le regard d'un enseignant</p> <p>Séance d'improvisation (pour développer son aisance à l'oral)</p> <p>Mises en situation</p> <p>Séances de bilan</p>	<p>Cours théoriques</p> <p>Assister à des ateliers</p> <p>Présentation entre pairs sous le regard d'un enseignant</p> <p>Mises en situation</p> <p>Séances de bilan</p>

B/ La recherche, l'évaluation et la formation des formateurs

1-Les enjeux d'une dynamique commune

Le premier enjeu de mise en commun concerne les différents établissements supérieurs de la musique, CFMI, Cefedem, Pôles supérieurs et CNSMD ;

→**Valoriser les travaux** engagés de manière séparée, notamment ceux du Cefedem AURA avec les nombreuses publications qui en ont gardé la trace ou celles du CFMI de Lille sur les instruments adaptés ou encore plus récemment le projet ARFAE du Pont supérieur.

→**Partager sur les projets de recherche** portés par les établissements et définir des projets communs.

Le deuxième enjeu de cette recherche articulée entre les établissements d'enseignement supérieur de la musique est de **rester ancrée** à la fois dans les pratiques professionnelles de la médiation et dans la recherche académique sur la médiation

→En lien avec **les pratiques de médiation culturelle de la musique des professionnels** : partenariat avec les groupes de travail des réseaux professionnels (AFO, ROF, FEVIS, Futurs composés, Association des scènes nationales...) ; il est essentiel pour que la formation à la médiation délivrée dans les établissements supérieurs de la musique soit pertinente d'avoir une **relation structurelle avec les acteurs professionnels** pour prendre la mesure des évolutions techniques notamment numériques, artistiques et partenariales avec l'invention de nouveaux formats de médiation mais aussi des évolutions des pratiques d'évaluation et de recommandation.

→En lien avec **la recherche académique**, dont les terrains sont le plus souvent des établissements ou des équipes professionnelles impliquant des musiciens créateurs, interprètes ou pédagogues. Il apparaît nécessaire a minima d'avoir connaissance de ces travaux, qui sont très nombreux et appartiennent à des champs académiques aussi **divers** que les sciences de l'éducation, les sciences de l'information et de la communication, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, les sciences politiques ... Au-delà d'une simple veille, il importe de pouvoir croiser les réflexions voire de co-produire des travaux...

La recherche sur la médiation peut se structurer sur le trépied constitué des acteurs de la formation, des professionnels de la médiation et des chercheurs académiques

Le troisième enjeu de cette recherche concerne son **impact sur les pratiques d'évaluation** de la médiation et sur la prise de distance par rapport à l'expérience professionnelle qui permet

de qualifier une formation de formateurs. L'évaluation de la médiation ne peut se contenter de transposer les méthodes traditionnelles et doit mieux prendre en compte le tissage complexe des attendus des différentes parties prenantes. L'enjeu est **l'appropriation des méthodologies d'évaluation par les acteurs de la médiation**. La **participation** des acteurs à **la recherche** sur la médiation ne pourra que la faciliter. Le développement d'une formation de formateurs tirera également profit d'une structuration de la recherche : artistes, pédagogues, médiateurs qui souhaitent non seulement transmettre des expériences mais aussi avoir une capacité à **situer ces expériences** dans des contextes historiques, territoriaux, culturels divers et enfin une réflexion sur la manière de transmettre ces expériences.

2-Structurer la recherche sur la médiation

→*Ouvrir un doctorat de médiation*

En lien avec leurs Universités partenaires, mettre en place un doctorat de médiation culturelle de la musique dans les CNSMD, soit en ouvrant le doctorat « recherche et pratique¹⁵⁶ », soit en créant un doctorat « recherche et médiation »¹⁵⁷. Veiller à ce que les deux doctorats aient un référentiel commun, comme c'est le cas pour le doctorat « recherche et pratique ».

*Définir quels **étudiants** sont susceptibles d'intégrer le doctorat : prioritairement des étudiants titulaires d'un Master de composition, interprétation, pédagogie, musicologie, issus des établissements d'enseignement supérieur de la musique ; si des étudiants titulaires d'un Master extérieur au réseau de l'ESC souhaitent conduire leur thèse sur la médiation dans ce cadre, ils devraient pouvoir attester d'une pratique artistique soutenue.

Le projet de recherche des candidats au doctorat est examiné par une **commission de l'école doctorale** à laquelle appartient l'établissement.

*Définir le **format** de la thèse en fonction du sujet. En accord avec les universités partenaires, la part du travail de recherche écrit (son format, ses conventions et objectifs) et la part de restitution du travail sous forme vidéographique ou autre sont définis. A noter la possibilité d'accepter des œuvres participatives, notamment pour des compositeurs qui voudraient faire un doctorat de médiation.

*Définir le **parcours** de la formation doctorale : l'**accompagnement** des doctorants porte sur contenus de formation (formation à l'éthique de la recherche, cours de langue...)

*Définir les conditions **matérielles** d'accompagnement des doctorants (bourses, logement...).

¹⁵⁶ Etabli pour le CNSMDL avec l'école doctorale ED 484 3LA via le partenariat avec l'Université Lyon 2 et pour le CNSMDP avec l'école doctorale V de la Sorbonne. Le doctorat Sacre, pour le moment réservé aux compositeurs pourrait aussi être élargi (école doctorale EA 7410 de PSL)

¹⁵⁷ Notons qu'il n'existe toujours pas de doctorat « recherche et pédagogie de la musique ».

→ *Mettre en place des équipes de la recherche*

En interne aux deux CNSMD, rattachées aux équipes de recherche des universités partenaires¹⁵⁸.

*réserver quelques heures d'un enseignant pour la recherche médiation dans chacun des établissements, en tant que **réfèrent** de la recherche sur la médiation.

*réunir dans une **équipe de recherche sur la médiation** ceux des enseignants de l'établissement qui sont investis dans des actions de médiation et souhaitent s'associer au projet de recherche ; chercher également à associer les enseignants des autres établissements d'enseignement supérieur (CFMI, Cefedem et pôles supérieurs) en tant que chercheurs associés de l'équipe. Y adjoindre les doctorants et post-doctorants.

Les recommandations de l'HCERES sur la création d'un **laboratoire de recherche** propre au CNSMDP pourraient se traduire par l'insertion des chercheurs en médiation dans un laboratoire au périmètre général à l'établissement avec la création d'un **axe spécifique « pédagogie et médiation »**.

*construire des liens sur son territoire avec les réseaux des équipes artistiques et des **établissements** labellisés ou soutenus par le ministère de la Culture et avec les départements de sciences humaines des universités partenaires.

→ *Initier et participer à des programmes de recherche*

Favoriser les projets communs de recherche dans les deux CNSMD

Parmi les **thèmes** de la recherche : quelques rubriques générales qui peuvent trouver de nombreuses déclinaisons...

*les **actions** de médiation

Observation des actions conduites depuis les établissements de création et de diffusion

Observation des actions conduites depuis les établissements d'enseignement supérieur

Observation des actions conduites dans l'espace numérique

*l'**histoire** de la médiation

Depuis les acteurs de la médiation musicale

Depuis les institutions qui mettent en place des actions de médiation (lieux, réseaux, études...)

Depuis les politiques publiques

*les **métiers** de la médiation

¹⁵⁸ Pour CNSMDP, le laboratoire IREMUS de La Sorbonne, pour le CNSMDL le laboratoire Passages XX-XXI de Lyon 2.

Statuts et représentations professionnelles : animateur, médiateur, intervenant, enseignant...

*les enjeux et l'**évaluation** de la médiation

Enjeux artistiques et axiologiques du point de vue de la création mais aussi du point de vue des héritages, transmissions

Enjeux et impacts éducatifs, sociaux, culturels, inter-culturels, institutionnels, de politique publique...

*la **formation** à la médiation

Les contenus de formation proposés par les établissements

Continuité/discontinuité entre médiation et apprentissage instrumental ou vocal

→**Partager la recherche au quotidien**

*organiser des **résidences** d'artistes chercheurs en médiation de la musique (candidater dans le dispositif de la DGCA)

*fixer des **rencontres** régulières qui tournent dans les différents lieux de formation : séminaires, workshops, journées d'étude

*envisager des **publications** à la fois dans les supports propres à chaque établissement et à travers une revue en ligne spécifique

*construire une **plate-forme** commune

Espace commun d'information, de rencontre, d'échanges, de ressource et de valorisation de la recherche sur la médiation

-volet **présentiel** : journées d'étude, séminaires, colloques...

-volet **numérique** avec un site contenant :

Des informations nationales et internationales sur la vie du collectif de chercheurs.

Un **catalogue d'actions commentées** par les acteurs, les enseignants-chercheurs et/ou les étudiants ; l'objectif n'étant pas d'opérer un recensement d'actions, encore moins l'exhaustivité, mais de présenter chaque action de médiation ayant fait l'objet d'une recherche (montage, partenariats, démarche, publics, évaluation...) pour les restituer aux professionnels et aux chercheurs et contribuer à la capitalisation des expériences.

La mise en ligne des publications des chercheurs ou à défaut leur présentation et le renvoi sur un autre espace de diffusion.

-un coordinateur : cette fonction peut être tournante non seulement entre les CNSMD mais aussi d'autres établissements ou réseaux ;

La forme du Groupement d'intérêt scientifique semble la plus adaptée pour cette plate-forme car elle a une grande souplesse. Sans personnalité morale, il n'y a donc pas besoin de créer une structure. Il est établi pour une durée limitée (en général 4 ans renouvelables une fois) mais peut se prolonger à travers un autre GIS ou si cette étape a bien fonctionné, s'institutionnaliser dans un autre statut plus lourd et durable (association, GIP...) ou être intégré dans la mission de l'établissement si la logique de pilotage convient au collectif. Il peut recevoir des subventions. Il peut accueillir des structures de droit privé (associations, entreprises ...). Il établit une convention constitutive du GIS avec une gouvernance et un budget¹⁵⁹.

*participer aux réseaux de recherche sur l'EAC, notamment celui que **l'Institut supérieur de l'Education artistique et culturelle** récemment créé va être chargé de structurer et d'animer et qui pourra réunir les recherches conduites dans les différents champs disciplinaires.

3-L'évaluation

Du croisement entre une approche empirique à partir des pratiques et une approche théorique, qui réfléchisse les enjeux, présentée dans la première partie de ce rapport, il ressort que lorsque l'évaluation est continue, participative et récursive, elle devient, au-delà même de la mesure des **résultats** de la médiation, un des **outils** de celle-ci. Cette triade méthodologique de l'évaluation, dans la mesure où elle relance la réflexion sur les objectifs, s'avère être le cadre dans lequel peut s'opérer le travail en commun du sens.

Expérimenter la méthodologie d'évaluation continue, participative et récursive des actions de médiation, restituées dans la plate-forme sur la médiation culturelle de la musique.

Mettre à disposition des ressources méthodologiques sur l'évaluation de la médiation culturelle de la musique.

Inscrire l'évaluation dans les programmes de la recherche sur la médiation culturelle de la musique.

4-La formation des formateurs

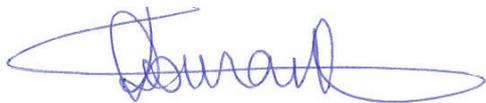
¹⁵⁹ Pour le site, il est possible au GIS d'acheter un nom de domaine et d'apparaître sur un serveur différent de l'établissement du coordinateur.

Pour le moment la formation à la médiation est assurée par des personnes qui pratiquent la médiation ou l'organisent. Des enseignants chercheurs de l'Université sont parfois invités pour présenter les enjeux théoriques de la médiation.

Avec des **musiciens qui auront** outre leur pratique de médiation **réalisé un travail de recherche sur la médiation**, la formation à la médiation pourra prendre une dimension historique et critique qui lui manque pour le moment et qui favorise les effets de reproduction plutôt que d'**innovation**.

La formation à la médiation par les professionnels jusqu'ici ramenée à un témoignage de pratiques s'enrichira de tout ce que la recherche apportera en terme de **mise en perspective** par le biais de l'histoire, de la sociologie, l'anthropologie, la psychologie, les sciences politiques, les sciences de l'information et de la communication...

Louise COURANT,



Chargée de mission,
Délégation musique

Sylvie PEBRIER,



Inspectrice de la création artistique,
Collège musique

Tableaux, encadrés et schémas

TABLEAU 1 – Les partenaires des actions de médiation

TABLEAU 2 - Les métiers définis par les employeurs

TABLEAU 3 – Conditions d'accès aux métiers et métiers connexes en fonction des fiches
ROME

TABLEAU 4 - Correspondance entre les diplômes et les métiers

TABLEAU 5 - Evolutions de la politique publique de la culture

TABLEAU 6 - Les 3 piliers de la médiation selon Marie-Christine Bordeaux

TABLEAU 7 –Les typologies des actions de médiation dans les études depuis 2009

TABLEAU 8 - Comparaison des différents dispositifs revendiquant une formation à la médiation

TABLEAU 9 – Comparaison des dispositifs proposant une formation de ses intervenants à la médiation

TABLEAU 10 – Maquette des modules de formation à la médiation

Encadrés :

ENCADRE 1 - évolution des métiers de la musique

ENCADRE 2 - Extrait du référentiel RP

ENCADRE 3 - Le Plan Musique-danse-théâtre des villes de Lille, Lomme, Hellemmes

ENCADRE 4 - Comparaison des différents dispositifs proposant une approche collective de la musique

Schémas :

SCHEMA 1 - Les pratiques collectives en regard des enjeux d'apprentissage et de médiation ou d'EAC

SCHEMA 2 - Diversité des activités artistiques en fonction de l'activité principale

Lettre de mission



03 MARS 2018



Note

à l'attention de Sylvie Pébrier,
inspectrice de la création artistique, collège musique

Direction générale de la
création artistique

Affaire suivie par
Sylvie PEBRIER

Objet : Mission d'évaluation sur la formation à la médiation et les actions de médiation dans les établissements supérieurs de la musique

62, rue Beaubourg
75003 PARIS

Téléphone : 01 40 15 79 25

Sous l'effet de la demande publique croissante d'un élargissement de l'inscription sociale de l'art, les métiers artistiques se transforment. Pour ce qui concerne les musiciens, l'évolution du métier est caractérisée par le développement des activités de médiation aux côtés de celles de création, d'interprétation et de pédagogie. Accompagnant cette mutation, les établissements supérieurs de la musique sont dans une phase de développement de leur politique de médiation, à la fois à travers la mise en place de modules de formation des artistes et des médiateurs, ainsi que par les actions et projets qu'ils initient directement avec les publics.

Il apparaît nécessaire de poser une analyse de ces projets et de la façon dont les objectifs, les contenus et l'évaluation s'organisent au service de la politique d'éducation artistique à l'école et de l'ensemble des attentes en termes de médiation culturelle de la musique.

Pour mener à bien ce travail, je vous confie la mission d'établir un état des lieux de la formation proposée et des actions de médiation réalisées par ces établissements et d'envisager des hypothèses pour structurer la formation initiale et continue à la médiation ainsi que la recherche sur la médiation, autant pour les musiciens qui exerceront en tant que compositeurs, interprètes ou pédagogues que pour ceux qui feront de la médiation leur activité principale.

Vous travaillerez en lien étroit à la fois avec les associations qui fédèrent les établissements d'enseignement supérieur de la musique et avec les réseaux des établissements labellisés et les établissements publics dans l'ensemble du champ musical.

Vous veillerez à participer aux temps organisés par la sous-direction de l'emploi, de l'enseignement supérieur et de la recherche visant à mettre en commun les réflexions conduites en parallèle par les autres collèges de l'inspection ou les délégations sur ce thème.

Pour la conduite de votre mission, vous pourrez vous appuyer sur le bureau de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et sur son expertise en développant une évaluation partagée. Vous prendrez également l'attache de la sous-direction de la diffusion artistique et des publics.

Vous veillerez à ce que les travaux prennent en compte à la fois les priorités concernant la généralisation de l'éducation artistique et culturelle à l'école et les droits culturels inscrits dans la loi LCAP de 2016. À ce titre, vous ferez des propositions d'expérimentation sur les modalités de participation des étudiants, des partenaires et des destinataires des actions de médiation.

Vous introduirez dans ce travail une comparaison avec la politique de médiation des établissements supérieurs de la musique à Londres, dont l'analyse est en cours : sa mise en place dans les années 1990 et son évolution depuis lors, la place dans les projets des lieux, la façon dont les partenariats avec les orchestres, les bureaux de production et les diffuseurs ont contribué à l'insertion des jeunes musiciens.

Je souhaite que me soit remis une première synthèse en juin 2018.

Marie-Pierre BOUCHAUDY



Cheffe du service de l'inspection
de la création artistique

Personnes ayant contribué à l'étude

Remerciements à Marie Prévost, Loubna Khanza du bureau de l'observation pour leur aide pour la définition et l'administration du questionnaire

Comité de suivi

François Vigneron
Viviane Gégout
Vincent Niqueux
Marie-Pierre Bouchaudy
Agnès Bretel
Louise Courant
Floriane Mercier
Florence Touchant

Groupes de travail

*Anescas

Jacques Moreau, Noémi Lefebvre, Philippe Genet, Cefedem Aura
Jocélyne Fonteix, ESMD
Laurent Gardeux, PSPBB
Christophe Duchêne, CNSMDL
Anne-Sophie Martinez, Pôle Aliénor
Viviane Amodeo, Claude Georgel, ESM Bourgogne-Franche Comté
Jacqueline Bruckert, ESMD Hauts de France
Jean-Clair Vançon, Pôle sup' 93
Yanik Lefort, Cefedem Normandie
Caroline Follana, PESMD Bordeaux-Aquitaine
Caroline Cueille, PMD-ESAL

*Conseil des CFMI :

Jean Jeltsch, Lille
François Vigneron, Aix-en-Provence
Sophie Marest, Sélestat
Cédric Segond Genovesi et Aurélie Reybier, Orsay
Margarete Stumpfegger, Lyon
Erwan Beaudoin, Rennes
Christophe Vuillemin, Poitiers
Fabrice Mazzolini, Lyon
Isabelle Grégoire, Tours

*CNSMDP

Sabine Alexandre,
Benedicte Affholder Tchamitchian, cheffe du service production et apprentissage de la scène
Guy Boutteville, adjoint du chef de service production, administrateur de production
Lucile Chavent, volontaire service civique, chargée de production des concerts solidaires
Valérie Guéroult, responsable de la formation au DE

Réunions de travail avec Bruno Mantovani, directeur et avec Liouba Bouscant, responsable du département musicologie et analyse en lien avec des professeurs : Lucie Kayas, Sylvie Lannes, Florence Badol-Bertrand

*CNSMDL

Réunions de travail avec Christophe Duchêne

Karine Hahn, Cheffe de département Formation à l'enseignement de la musique

Fabrice Bihan, Violoncelliste, professeur au CNSM de Lyon

Entretiens

Marianne Blayau

Gilles Delebarre, CMPP, Demos

Gisèle Magnan et Esther Marteau, Les concerts de poche

Cécile Prévost-Thomas, Professeur Paris Sorbonne nouvelle

Serge Saada, philosophe, responsable des formations à Cultures du cœur

Eleonore Delamer, ancienne étudiante du Pont Supérieur

Blandine Berthelot, musicologue et responsable des nouvelles formes artistiques, Accentus

Camille Villanove, musicologue médiatrice

Philippe Gautier, SNAM-CGT

Fabienne Chevrier, SNAM-CGT

Karine Huet, SNAM-CGT

Aurélie Foucher, PROFEDIM

Anne-Laure Exbrayat, CNFPT, Pôle culture, Nancy

Emmanuel Ethis, Haut-conseil à l'Education artistique et culturelle

Observation de situations

Concert d'élèves du CNSMDP de musique de chambre, duo Adrien Bellom (violoncelle) et Guillaume Bellom (piano) à la résidence Clotilde Lamborot, (Association des Paralysés de France) à Pantin

Rencontre EAMC à Lyon, Cefedem AURA,

Lille, Journée de formation de l'équipe du plan musique, danse, théâtre dirigée par Viviane Gégout, encadrée par Sébastien Lenglet, responsable du département théâtre du CRR de Lille et une professeure de danse contemporaine.

Synthèse du tableau des actions de médiation dans les CFMI

CFMI	Type de public visé					Lieu d'intervention				Domaine artistique	
	enfants	jeunes	adultes	mélangés	empêchés	école	Collège lycée	Lieu culturel	Autres lieux	musique	autre art ou associé à
Aix	2			3	3	3	1	4	2	4	2
Lille	2	1	1		2	1		1	2	3	1?
Lyon	2		2		2	1		1	3	2	1
Orsay	3			1	1	2			2	3	/
Poitiers	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Rennes	4				1	1		3	1	4	1
Sélestat	1			2	1	1		2	2	2	1
Toulouse	2	1	2	4		1	1 + 1 univ	4	2	4	5
Tours	7	1		2	1	3	1 (univ)	4	1	6	3

Publics empêchés : milieu carcéral, hôpital, personnes en situation de handicap

Autres lieux : crèches, hôpital, milieu carcéral, IME, centre d'accueil de demandeurs d'asile, EHPAD...mais aussi web, radio ! (Orsay)

Lieu culturel : lieu de diffusion, conservatoire, médiathèque, musée

Remarques générales :

- Toutes les actions de médiation sont intégrées à un ou plusieurs modules de formation (sauf cas exceptionnel)
- Certains modules sont consacrés uniquement à de la formation : place de l'artiste dans la cité, les différentes formes de médiation, posture de l'artiste médiateur (Lyon)
- Toutes les actions de médiation sont construites en partenariat (artistes, lieux d'intervention, partenaires nationaux ou locaux...)
- Toutes les formes de médiation sont présentes : courtes, longues, ateliers, création participative... toutes passent par la pratique !
- Grande diversité de publics et de terrains d'intervention

- Certaines actions peuvent toucher différents types de publics (enfants/adultes – empêchés/adultes – jeunes/adultes – enfants en situation de handicap/enfants valides...) et se dérouler dans plusieurs lieux (hôpital/salle de spectacle/université – lieu de répétition pratique amateur/école...)
- Un CFMI (Orsay) propose de la médiation par support (audio, vidéo, web)
- Collaboration avec organismes nationaux :
 - 3 CFMI travaillent avec les JMFrance dans le cadre d'actions de sensibilisation (Aix, Lille, Tours)
 - 1 CFMI travaillent avec « enfance et musique » pour les interventions auprès de la petite enfance (Orsay)
- des « spécificités » peuvent se développer sur certains CFMI : prison à Aix, OAE à Aix, Rennes et Toulouse, petite enfance à Tours, Lyon et Toulouse
- très peu d'actions organisées en direction du public collège, lycée et université
- certains modules sont partagés avec d'autres étudiants : CFMI/CEFEDM – DUMI/Master (Lyon) – CFMI/IUT carrières sociales (Tours) – IFMI/ISDAT (Toulouse)

Dénominations de postes dans les établissements labellisés musique

	CNCM	Opéra	Orchestre	SMAC
Chargé d' action culturelle			5	4
Adjointe ou responsable de l' action culturelle et de la programmation Jeune Public			2	
Responsable et assistants du Service Jeune Public , enseignement et actions culturelles		3		
Chargé des actions éducatives et culturelles /accessibilité		1		
Chargé des actions éducatives			1	
Responsable pédagogique		1		
Responsable de la pédagogie et de la recherche	1			
Chargé du pôle transmission	1			
Responsable et assistant du service pédagogique et culturel		2		
Responsable Jeune Public		1		
Développement des publics et médiation		3		
Communication , actions artistiques			1	
Attaché, chargé ou responsable des relations avec les publics		4		
Responsable du développement des publics		1		
Chargé de la communication et de l' action culturelle			1	

Extrait de l'étude sur les enjeux de la médiation dans les établissements labellisés de la musique, op.cit., p.23.

Note sur les résidences du plan musique/danse/théâtre à Lille



10 années de résidences artistiques à destination des enfants des écoles lilloises, hellemmoises et lommoises.

Présentation du plan musique danse théâtre
Préambule sur les résidences
Dispositif des résidences
Description des résidences passées
Détail d'une résidence
Conclusions

Le Plan Musique Danse Théâtre

Le Plan Musique-danse-théâtre, mis en oeuvre par les villes de Lille, Lomme, Hellemmes dans le cadre du Projet Educatif Global- Lille Educ et en partenariat avec l'Inspection Académique du Nord et la Direction Régionale des Affaires Culturelles, vise à un développement de **l'éducation artistique en milieu scolaire et périscolaire.**

Une équipe de plus de 20 intervenants artistiques : **musiciens intervenants, comédiens et danseurs intervenants** recrutés progressivement depuis septembre 2005 travaille sous la tutelle du conservatoire de Lille et couvre depuis septembre 2008 la totalité du territoire de Lille-Lomme-Hellemmes. Ces enseignants artistiques favorisent l'accès pour tous à une culture et une pratique artistique riche et multiple et contribuent à la construction harmonieuse et à l'épanouissement des citoyens de demain.

Le travail est fondé sur un **partenariat étroit** entre les professeurs des écoles et les intervenants artistiques pour l'élaboration et la conduite de projets pédagogiques dans le respect des instructions officielles de l'Education Nationale. Des actions sont également développées dans le temps périscolaire afin d'assurer le lien entre les différents temps de l'enfant et entre les divers acteurs de l'enseignement et de la culture sur le secteur.

Ainsi, des projets naissent au coeur des quartiers pour que les enfants chantent, dansent, manipulent des instruments, des objets sonores, jouent avec les sons, inventent, écoutent et apprennent à prendre leur place dans un groupe, à **exprimer des émotions.**

Des temps de rencontre et de **résidence avec des artistes** sont également mis en oeuvre afin de multiplier les aventures artistiques qui touchent les enfants et qui marquent les mémoires.

Dès 2005, grâce au Contrat Local d'Education Artistique signé entre la ville, le Ministère de la Culture (DRAC Nord Pas-de-Calais) et le rectorat, un financement de la DRAC a permis au conservatoire de construire des résidences d'artistes pour accompagner le Plan Musique, durant 2 fois 3 années.

De 2012 à 2015, la Ville de Lille a assumé seule le financement des résidences artistiques. Depuis 2016, le dispositif « Résidence-mission » proposé par la DRAC est mis en œuvre sur notre territoire, et permet la poursuite des résidences dans un cadre différent qui tend à évoluer. Le financement est partagé entre la DRAC et la Ville.

2- PREAMBULE

Les objectifs généraux des résidences :

- Généraliser la rencontre entre les enfants, les artistes et les oeuvres.
- Sensibiliser l'enfant à la richesse et à la diversité des formes artistiques.
- Rendre effective la mobilisation des structures culturelles professionnelles locales et régionales en faveur d'une éducation artistique de qualité.
- Rendre visible et partageable ce programme de démocratisation culturelle, via le levier de l'éducation artistique, à l'entourage immédiat des enfants et à toute la communauté de vie du territoire lillois, à la rencontre des musiques vivantes, celles du passé, celles d'ici et d'ailleurs.

Ces objectifs généraux s'appuient sur le travail à long terme effectué dans les classes par les musiciens intervenants, danseurs et comédiens intervenants, en partenariat avec les professeurs des écoles sur les 3 piliers de l'éducation artistique et culturelle : la pratique, la fréquentation des oeuvres et la rencontre avec des artistes, la construction des connaissances.

Les enfants :

- vivent des démarches artistiques expérimentales collectives par la manipulation de matériaux sonores, la recherche de relations entre les sons, leur structuration, l'invention,
- écoutent en profondeur une oeuvre musicale ou un moment musical qu'ils produisent,
- apprennent à aiguïser leur jugement,
- mettent en regard leurs expériences en se référant à un contexte culturel plus large,
- développent des compétences d'écoute de soi et des autres pour fabriquer ensemble du "beau"

3-ELEMENTS CLES D'UNE RESIDENCE

Des domaines ont été définis, cadrage des actions menées :

Prendre la parole, musique-écriture
Du corps sonore au geste musical
Musiques et cultures, musiques et mouvement

Dans les faits, il a été bien souvent difficile de déterminer si un artiste entrait dans l'un ou l'autre des domaines, démontrant encore une fois la particularité du domaine artistique « incadrable », « inclassable ».

Le choix de l'artiste = personnalité artistique désireuse de s'adresser au jeune public, prête à collaborer avec des enseignants artistiques et des professeurs des écoles, désireuse de transmettre son univers, mais aussi ses concepts, ses outils, et qui répond aux préoccupations artistiques et pédagogiques relevées sur le terrain

L'engagement de l'enseignant : lors de l'appel à projet en temps scolaire s'adressant aux professeurs des écoles pour recueillir leurs besoins de partenariat avec le plan musique danse théâtre, est indiquée la possibilité de travailler avec un artiste en résidence dont l'identité est connue, ou le champ artistique connu ; les professeurs des écoles mentionnent leur souhait, et bien souvent rédigent leur projet dans ce sens.

Des attentes claires : Un premier contact préalable de la direction du plan musique danse théâtre pour expliquer le contexte à l'artiste, et lui faire part des attentes globales quant à son action

La transmission : organisation de 2 journées de rencontre-formation avec l'artiste et l'équipe du plan musique danse théâtre. Les professeurs des écoles rencontrent l'artiste un mercredi après-midi en septembre, sur la base du volontariat.

Le choix des classes pour travailler dans le cadre de la résidence est effectué par la coordination du Plan musique danse théâtre et les interlocuteurs Education Nationale – CPEM, selon différents critères :

Pertinence du projet déposé par le professeur des écoles
Souhait d'engagement de l'intervenant artistique
Investissement du professeur des écoles
Secteur géographique : toucher différents quartiers
Ecole en REP ou REP +

La diffusion de l'œuvre : l'artiste est programmé dans un lieu de diffusion, et les enfants des classes concernées par l'action sont invités au spectacle. Ils construisent leurs références, saisissent l'essence de l'univers de l'artiste, construisent leur motivation à s'engager dans la résidence.

Différents formats de résidence pour les classes sont expérimentés depuis quelques années : la rencontre ponctuelle, en fonction du projet de la classe, demande argumentée par le professeur des écoles et l'intervenant artistique ; et les séances de travail, 1 fois par mois environ, de novembre à mai, avec pour objectif une création restituée dans un lieu de diffusion.

Des répétitions réunissant les encadrants (professeurs des écoles + intervenants artistiques) ont lieu à chaque séjour de l'artiste, afin de poursuivre le travail sur les répertoires, matériaux, et ainsi engager les acteurs dans la préparation de la restitution finale.

La création : à chaque venue de l'artiste, les enfants présentent le travail qu'ils ont poursuivi avec l'intervenant artistique et leur professeur des écoles. De nouvelles propositions sont faites par l'artiste, et la création se poursuit sur ces bases.

L'accès aux supports : dans un cercle restreint et privé, la circulation des répertoires, outils pédagogiques, matériaux, est échangée en supports papier, sur un drive dédié et partagé.

La valorisation : les restitutions en fin de résidence font l'objet d'opérations de communication importantes, valorisant le travail réalisé et l'artiste, et prennent différentes formes : captation vidéo, représentation publique, enregistrements, performances dans des lieux surprenants...

Le lieu de diffusion accueillant la restitution sous forme de représentation publique est mobilisé durant une semaine entière, techniciens plateau, régie lumière et son, équipe d'accueil sont au service de la création des enfants autour de l'artiste, véritables conditions professionnelles qui valorisent les productions et marquent les mémoires.

4- RESIDENCES PASSEES

	Artiste	discipline-esthétique	Contenu	Déroulement	partenariat particulier	enfants concernés
2018-2019	Marcus Borja	metteur en scène, comédien, chef de chœur	"Résidence-mission" sur la thématique de l'Eldorado	en construction	Lille 3000	en cours
2017-2018	Duncan Pinhas	"artiste" sonore	"Résidence Mission" intitulée "Grandeur Nature" : rencontre de l'artiste avec quelques classes pour jouer des moments improvisés sur les éléments sonores de la nature / assister à une projection sonore du travail de l'artiste / réunion de 4 classes dans un lieu de culte désacralisé pour jouer ensemble les 4 éléments	1 rencontre avec l'artiste pour 10 classes, et 3 à 4 séances de musique pour 4 classes pour préparer la performance / 1 atelier MAO pour les encadrants durant 1 h	Palais des Beaux-Arts de Lille / service Parcs et Jardins / thématique réunissant les plans patrimoine, lecture et le conservatoire	10 classes concernées, 4 classes engagées sur un réel projet
2016-2017	Thomas Dalle	improvisation percussions	"Résidence Mission" intitulée "Vivre ensemble la Ville" : rencontre de l'artiste avec de nombreuses classes ; atelier mensuel pour les encadrants sur un répertoire de chants, 4	1 rencontre avec l'artiste pour 43 classes, et 3 à 4 séances de musique pour 19 classes pour préparer des performances en extérieur	Maison Folie Moulins / réseau des médiathèques / résidence réunissant les	43 classes concernées, 19 engagées sur un réel projet

			événements réunissant des classes préparées pour jouer ensemble en extérieur, invitation des classes à assister au concert de l'artiste		plans lecture, patrimoine, et le conservatoire	
2015-2016	Compagnie l'Organisation	théâtre, musique	invitation de classes à assister à des représentations de 2 spectacles, préparation très ponctuelle en amont.	1 séance en classe + 1 spectacle	salle de diffusion théâtre jeune public "Le Grand Bleu"	8 classes concernées
	Gaspard Herblot	Musiques actuelles	Créations rythmiques en percussions corporelles et beatbox, restitution au FLOW, centre eurorégional des cultures urbaines à Lille	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	Centre Eurorégional des Cultures Urbaines de Lille	6 classes du CE1 au CM2
2014-2015	Jean-Yves Penafiel	Vocal langage imaginaire	créations vocales, improvisations, sur un monde imaginaire dans 20 ans, restitution MF Beaulieu à Lomme	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant et invitation des classes concernées à assister au spectacle de l'artiste en début d'année (Mahna) à l'auditorium du conservatoire	lieu diffusion	4 classes du CE1 au CM1
	Johannes Bohun	Rythmes sur tout	créations rythmiques avec des corps sonores, et percussions corporelles chorégraphiées, restitution au Grand Sud	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	STOMP, le Grand Sud	8 classes du CP au CM2
2013-2014	Concert d'Astrée	Musique baroque	approche de la stylistique baroque en chanson, création de chansons et de "légendes" et restitution dans une salle de spectacle	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant/ formation des encadrants en amont un mercredi et jeudi/concert de 3 musiciens du Concert d'Astrée pour les classes en début d'année scolaire	Concert d'Astrée, élèves département musique ancienne, l'opéra de Lille	6 classes de cycle 3, quelques instrumentistes département musique ancienne
2012-2013	Laurence Saltiel	Chant jazz, improvisation	appropriation répertoire chanson jazz, initiation à l'esthétique jazz et à l'improvisation vocale, restitution au théâtre Sébastopol	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le	classe de jazz du CRR de Lille	6 classes du CE1 au CM2

				musicien intervenant		
	Philippe Mion	Compositeur	Création musicale mêlant instruments classiques et corps sonores autour de la musique concrète, restitution dans une salle de spectacle	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	ensemble initiation cordes du CRR de Lille	2 classes de cycle 3 + un orchestre à cordes de 1er cycle du CRR
2011-2012	pas					
2010-2011	Romain Didier	Chanson	Création de 12 chansons caractérisant les 12 quartiers (10 sur Lille, + Hellemmes + Lomme), enregistrement d'un CD et édition des partitions, et restitution au théâtre Sébastopol	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	quatuor à cordes d'élèves du CRR de Lille	12 classes du CP au CM2
2009-2010	Fawzy Al Aïedi et Evelyne Girardon	Chant traditionnel et musiques du monde	appropriation répertoire chant traditionnel de France et du monde arabe, restitution au théâtre Sébastopol	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	lieu diffusion	8 classes de la GS au CM2
	Pascal Ayerbe	Musique avec des jouets	création musicale à partir de jouets, restitution à la Maison Folie Beaulieu de Lomme	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	lieu diffusion	3 classes de cycle 2 (GS-CP-CE1)
	Olivier Benoit	improvisation	découverte et appropriation d'éléments de langage des musiques improvisées, restitution de la création dans une salle de musiques actuelles	7 interventions d'une demi-journée réparties sur 5 mois, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	l'Aéronef/ école de musique du Faubourg des musiques	2 classes de cycle 3
2008-2009	Sanacore	chant traditionnel italien	appropriation d'un répertoire de musiques et chants de culture italienne, restitution dans une salle de spectacle	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	lieu diffusion	4 classes du CP au CM2
	Slonovski Bal	musiques de l'Est	appropriation d'un répertoire de musiques et chants de l'Est, restitution dans un lieu de musiques actuelles qu'est l'Aéronef lors du concert de Slonovski Bal	3 interventions d'une demi-journée réparties sur 5 mois, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	l'Aéronef	1 classe de CM1, un orchestre à l'école, une fanfare d'école de musique
	Brigitte Lesne	musique médiévale	appropriation d'un répertoire de chants en latin ou vieux français, restitution dans le lieu de patrimoine qu'est le musée de	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances	l'hospice Comtesse, le département musique	6 classes du CP au CM2

			l'Hospice Comtesse	hebdomadaires avec le musicien intervenant	ancienne du CRR de Lille	
2007-2008	Titi Robin	musiques du monde	rencontre avec un artiste qui fait le tour du monde, création d'une chanson par classe, restitué dans un spectacle au théâtre Sébastopol	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	lieu diffusion	4 classes du CP au CM2
	Jan Goovaerts	opéra le roi des loges	participation de 3 classes à la réalisation d'un opéra, partenariat avec l'opéra	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant	l'opéra	3 classes de cycle 3
	Glossophonie	Vocal contemporain	Jeux vocaux, découverte d'un univers musical surprenant à la fois pour les enfants et les enseignants. Restitution à l'auditorium du conservatoire	6 interventions d'une demi-journée réparties tout au long de l'année scolaire, séances hebdomadaires avec le musicien intervenant		8 classes du CP au CM2

5 - Une RESIDENCE en 2007/2008

Voulez-vous que je vous chante...le moyen-âge ?

La relation musique et voix étant fondamentale dans l'approche du Plan Musique, l'invitation faite à Brigitte Lesne spécialiste du chant médiéval de renommée internationale, permet également une découverte de ce répertoire spécifique, fondement de notre patrimoine musical. Particulièrement sensible à la transmission de son art auprès des enfants, elle cultivera également avec eux le lien avec la musique vivante.

Brigitte Lesne. Elle est aujourd'hui devenue, au fil des concerts et des enregistrements, la véritable incarnation du chant médiéval au féminin.

Alliant art et savoir, elle s'appuie sur sa solide connaissance stylistique des répertoires vocaux les plus anciens, et de la notation grégorienne neumatique, pour restituer, dans toute leur force première et leurs subtiles saveurs, les musiques monodiques et polyphoniques du Moyen-âge.

Elle assure la direction musicale, d'une part, de l'ensemble de voix de femmes a cappella **Discantus** - avec lequel elle se consacre essentiellement aux musiques sacrées les plus anciennes - et d'autre part, en compagnie du flûtiste Pierre Hamon, du groupe vocal et instrumental **Alla francesca** (dans lequel elle joue aussi harpe et percussions) - qui interprète les répertoires profanes jusqu'au 15e siècle.

Depuis le début des années 90, elle s'est produite, avec ces deux ensembles, dans la plupart des grands festivals de musique ancienne et festivals internationaux, en France (Ambronay, Beaune, Saintes, ...), dans toute l'Europe et dans le monde entier, jusqu'en Australie, Inde, Colombie, Etats-Unis, Liban, Russie, ... De très nombreux de ces concerts ont été retransmis sur les ondes des Radios Nationales.

Son abondante discographie a fait l'unanimité de la critique musicale, que ce soit avec Discantus (10 CD parus), Alla francesca (11 CD parus) ou encore en récital solo (" Ave Eva "). On la retrouve aussi dans de nombreux enregistrements effectués au sein de l'ensemble Gilles Binchois (direction Dominique Vellard) ainsi qu'avec Il Seminario musicale (un CD Monteverdi).

Brigitte Lesne transmet ses connaissances lors d'ateliers pratiques qu'elle anime au Centre de Musique Médiévale de Paris. Elle est également titulaire d'une maîtrise d'espagnol avec un travail qu'elle a consacré à l'étude du

Misteri d'Elx. Elle avoue d'ailleurs - outre son goût et son penchant pour les musiques "françaises" (trouvères et troubadours, ...) -, une particulière prédilection pour l'interprétation des répertoires ibériques (cantigas, chansons séfarades) jusqu'à la Renaissance.

La résidence de Brigitte Lesne dans le Plan Musique

Cette résidence réunit et concerne 7 classes du Plan Musique, et ce, depuis septembre dernier :

- 2 classes de CE1 à l'école Bracke Desrousseaux, quartier Lille Sud
- 2 classes de CM1 à l'école Berthelot Jules Verne, quartier Fives
- 1 CM1 à l'école Sévigné Berthelot à Hellemmes
- 1 CP/CE1 à l'école Littré, quartier Vauban
- 1 GS à l'école maternelle Brasseur, quartier Fives

Accompagnée de sa harpe à tête de licorne, Brigitte Lesne intervient dans les classes depuis le mois d'octobre à raison d'une fois tous les 2 mois, l'apprentissage du répertoire et son interprétation étant poursuivie par les musiciens intervenants d'une fois sur l'autre. La grande implication des enseignants dans cette résidence permet un investissement important des enfants qui se passionnent pour cette période du Moyen-âge : le XIIIème siècle principalement. Chansons de trouvères (Adam de la Halle), extraits du Livre Vermeil de Montserrat du Manuscrit de Sens, ont trouvé interprètes dans la bouche des enfants qui donnent toute leur énergie pour chanter en latin et en vieux français.

Le 7 avril les enfants seront accompagnés par des instrumentistes et un ensemble vocal féminin, réunis autour de Brigitte Lesne depuis plusieurs mois.

RETOUR D'UNE ENSEIGNANTE à la suite de la résidence

Grille de bilan pour la résidence Brigitte Lesne, 2008 2009

Musique médiévale

	école Sévigné Berthelot Hellemmes, Sylvie Corriou, CM1
apports pour les enfants	
sur le plan artistique	découverte d'un genre musical ; observer et participer au travail d'une artiste ; participer à la réalisation d'un spectacle
sur le plan comportemental	les enfants ont du adopter une attitude de musiciens choristes, être attentifs à ce que fait l'autre, travailler en tant que groupe
sur l'acquisition de savoirs	exercer sa mémoire, avec des textes difficiles, comprendre les fonctions de la musique de l'époque ; découvrir les danses de l'époque ; découvrir le répertoire vocal de l'époque les instruments
du projet à la réalisation	
articulation MI/enseignant/artiste	le lien s'est fait tout naturellement, la MI faisant le lien entre l'artiste et moi-même. Les informations circulaient, le travail se complétait au

	fur et à mesure ;
adéquation attentes/résultat	les enfants ont adhéré à ce projet qui pourtant est loin de leur univers musical
adéquation du lieu/représentation	lieu se prêtant bien à la représentation véritable salle de spectacle pour une vraie mise en valeur du travail, des enfants
présence des parents au concert	peu d'absents
commentaire des parents	enchantés de voir le travail de leurs enfants ; impressionnés par leur sérieux
organisation générale	
durant l'année	bonne répartition des séances
des répétitions	Bien
choix du lieu de restitution	Bien
du concert	
informations sur la résidence	
satisfaction globale	ce fut une expérience très enrichissante et pour les enfants et pour moi-même, une occasion pour les enfants de travailler avec une artiste qui a su leur transmettre sa passion et son énergie
suggestions	

Bilan d'une musicienne intervenante sur cette résidence

Déroulement durant l'année

démarrage très lent sur le projet en attendant la 1^{ère} rencontre avec Brigitte

la perspective de la restitution motive chaque enfant à s'investir au maximum

le répertoire est important (8 chants dont 3 uniquement sur les refrains) en latin et vieux français et il faut gérer sur l'année l'apprentissage

l'ajout de percussions a permis d'accrocher l'attention des enfants et de les aider à mémoriser les chants

- transversalité :

- les enfants ont réalisé des tours à créneaux en arts plastiques

- ils ont travaillé autour du livre Jehan, ce qui a permis de leur donner une idée globale de la période du Moyen-âge

- certains ont dessiné des chevaliers

Partenariat avec l'enseignant

Excellent pour mes 2 classes : investissement pendant les séances pour aider à la réalisation des chants et des danses, textes répétés en classe

Apports pour les enfants

ont acquis une connaissance spécifique du Moyen-âge, à travers les histoires qu'on leur a contées, les instruments, les métiers, les fêtes, les chants, la langue (vieux français et latin)

ont participé à la construction d'un projet artistique, ont découvert l'attention et l'exigence que cela implique, non seulement pour eux mais aussi pour les adultes : ils ont assisté aux répétitions de l'ensemble vocal et au travail de répétition que cela oblige avant de parvenir à un résultat de qualité

ont participé à une restitution dans des conditions optimales, avec un ensemble instrumental et vocal, dans une salle de diffusion, dans des conditions professionnelles.

connaissent la signification profonde des mots « concentration » et « préparation »

La restitution

Résultat de la production des enfants très satisfaisante

Le public : poursuivre son éducation

Enseignants très présents et très impliqués tout le temps

Collègues chanteuses et instrumentistes faciles, conciliants très professionnels

Directrice artistique super

Accueil de la Ville d'Hellemmes parfait, à la Mairie, à l'école de musique et au Kursaal

Kursaal : salle idéale pour ce type de restitution, dimension idéale, acoustique bien, personnel au petit soin pour les artistes

La relation avec Brigitte est extra : elle écoute, réajuste, apporte énormément, est très positive. Son talent est énorme, le répertoire médiéval est passionnant avec elle.

Le fait que la restitution ait lieu dans le quartier des enfants facilite le déplacement des parents. Dans mes classes 2 fois 24 enfants : 48 enfants concernés, seuls 4 enfants n'ont eu personne de leur famille les accompagnant.

De plus, l'organisation est beaucoup plus simple, les déplacements se font à pied, pas de souci de bus en retard... les choses sont faciles et le stress nettement réduit, les enfants sont bien plus calmes.

De plus la salle du Kursaal est d'un format idéal. Il est certainement possible dans chaque quartier, voire pôle de trouver des salles de proximité de grande qualité.

7 classes concernées, c'est beaucoup.

Au départ étaient prévues 4 classes en résidence, et 3 rencontres (Brasseur, 1 ce1 de Bracke et le cp ce1 de Littré). Les enseignantes et musiciennes intervenantes concernées par les rencontres ont demandé à rentrer dans la résidence : il a fallu constituer 2 groupes pour 2 spectacles.

6-CONCLUSIONS

Les **apports pour les enfants** sont indéniables, engagés dans des processus de création, confrontés à la scène, aux répétitions, qui se déroulent chaque jour la dernière semaine avant la restitution, dans le lieu de diffusion dédié. Ils sont témoins de l'engagement des adultes, des exigences et des efforts que cela implique pour tous, connaissent le plaisir de la scène. Leur enseignant les amène à travailler autour de l'univers de l'artiste dans différentes matières, leur intervenant les sollicite dans une démarche d'excellence de réalisation, tout en multipliant les outils pédagogiques pour garder la motivation, et l'artiste d'une fois sur l'autre rebondit sur leurs productions, enrichit, décline, donne une nouvelle dimension, et surtout imprime son identité artistique.

Un des enjeux de ces résidences est également « **l'éducation du public** » ; les parents sont les spectateurs, on distingue différentes attitudes de leur part, sur lesquelles l'équipe s'est interrogée. Un des objectifs définis dans notre équipe a été « améliorer la qualité d'écoute lors des restitutions ». Certains comportements inadmissibles de parents ont disparu aujourd'hui au bout de 5 années de travail engagé sur cette problématique. Une vigilance constante s'impose néanmoins sur les conditions de restitution, afin de garantir un climat d'écoute propice à la valorisation des productions réalisées par les enfants.

Le **choix de l'artiste** reste délicat, et il est impératif d'être à la fois clairs sur nos attentes tout en lui donnant la place pour l'invention de son rôle auprès des publics. C'est par l'expérience sur le terrain que les relations se construisent et qu'il prend sa place dans le projet, à l'écoute des encadrants, des enfants, tout en restant artiste ; il n'est pas attendu comme pédagogue, intervenant ou même animateur, mais bien comme artiste.

Les rencontres-formations avec les artistes constituent des temps privilégiés, fédérant les équipes d'encadrant Education Nationale/Culture, nourrissant l'imaginaire, apportant de nouveaux répertoires, permettant de s'interroger sur ses propres pratiques, et de se recentrer sur l'essentiel : la matière artistique et la transmission à l'enfant. Malheureusement, il n'est plus possible pour nos collègues Education Nationale de participer à ces formations sur leur temps de travail, l'équilibre dans le partenariat s'en trouve déstabilisé.

Les **répertoires abordés** lors des résidences, dispositifs sonores, matériaux, jeux rythmiques sont régulièrement repris par les collègues et figurent sur un drive partagé.

Le regard des personnels des lieux de diffusion a radicalement changé au fil des années, considérant avec beaucoup de sérieux la qualité des productions réalisées. Des partenariats solides sont maintenant en place.

Questionnaire

LA MEDIATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DE LA MUSIQUE : ETAT DES LIEUX

Cette enquête se compose de deux volets :

*Le premier a pour objectif de mieux connaître les modules de formation qui sont dédiés à la médiation ou les modules de formation plus larges qui incluent des enjeux de médiation.

*Le second vise à identifier les actions que vous avez pu mettre en place, dans lesquelles une démarche de médiation est engagée et les partenariats qui ont été établis à cette occasion.

On adopte le terme générique de médiation pour couvrir aussi bien les actions en milieu scolaire (éducation artistique et culturelle) ou dans le champ social que dans des contextes de vie spécifiques (maisons de retraite, hôpital, prison...).

Par avance, nous vous remercions du temps que vous pourrez consacrer à ce questionnaire.

(Ne tenez pas compte du nombre de questions affiché. Vous ne serez pas concernés par toutes.)

Il y a 150 questions dans ce questionnaire

Etablissement d'enseignement supérieur de la Culture

[[Nom de l'établissement

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser votre nom :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Votre fonction:

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Votre courriel :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Votre numéro de téléphone :

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de nous indiquer les noms (et titres) des autres personnes en charge de la médiation (équipe administrative ou cadre pédagogique) :

Veillez écrire votre réponse ici :

Etat des lieux de la formation à la médiation

[[Quels diplômes décernez-vous?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- DNSPM - Instrumentiste / Chanteur
- DNSPM - Métiers de la création musicale
- DNSPM - Chef d'ensembles instrumentaux et vocaux
- MASTER - Musicien interprète
- MASTER - Composition et écriture
- MASTER - Direction chœur/orchestre
- MASTER - Culture musicale/musicologie
- DE - Enseignement instrumental ou vocal
- DE - Formation musicale
- DE - Accompagnement
- DE - Direction d'ensembles
- DE - Culture musicale
- DE - Création musicale contemporaine

- CA - Enseignement instrumental ou vocal
- CA - Formation musicale
- CA - Accompagnement
- CA - Direction d'ensembles
- CA - Culture musicale
- CA - Ecriture
- CA - Création musicale contemporaine
- Autres - AIMS

**[]Concernant le DNSPM - Instrumentiste/Chanteur :
Merci de préciser la ou les domaine(s)**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Musique ancienne
- Musique traditionnelle
- Jazz
- Musique classique à contemporaine
- Musiques actuelles amplifiées
- Chant
- Accompagnement au piano
- Toutes les mentions

[]

**Concernant le DNSPM - Métiers de la création musicale:
Pourriez-vous préciser le(s) domaine(s) :**

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :
La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Composition
- Composition électroacoustique

Composition mixte

Ecriture

Musique à l'image

Arrangement

Multimédia

Toutes les mentions

[]

Concernant le DNSPM - Chef d'ensembles instrumentaux et vocaux :

Pourriez-vous préciser la/les mention(s) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Direction de chœurs

Direction d'orchestre

Toutes les mentions

[]

Concernant le DE - Enseignement instrumental ou vocal :

Pourriez-vous préciser le(s) domaine(s) proposés

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Classique à contemporain

Musique ancienne

Musiques traditionnelles

Jazz

Musiques actuelles amplifiées

[]

Concernant le DE - Accompagnement,

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Musique

Danse

[]

Concernant le DE - Direction d'ensembles,

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Instrumentaux

Vocaux

[]

Concernant le DE - Création musicale contemporaine,

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Composition instrumentale et vocale

Composition électroacoustique sur support et temps réel

Musique mixte

[]

Concernant le CA - Enseignement instrumental ou vocal,

Merci de préciser le(s) domaine(s):

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Classique à contemporain
- Musique ancienne
- Musiques traditionnelles
- Jazz
- Musiques actuelles amplifiées

[]

Concernant le CA - Accompagnement,

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Musique
- Danse

[]

Concernant le CA - Direction d'ensembles,

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Vocaux
- Instrumentaux

[]

Concernant le CA - Création musicale contemporaine?

Merci de préciser l'option :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '7 [B1]' (Quels diplômes décernez-vous?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Composition instrumentale et vocale
- Composition électroacoustique sur support et temps réel
- Musique mixte

Les modules de formation dédiés à la médiation proposés dans les diplômes

Est entendu comme module :

Une séquence de formation inscrite dans un cursus avec des objectifs, un contenu, une durée et encadrée par un ou plusieurs enseignants

Par exemple, un concert devant des écoliers qui n'a pas fait l'objet d'une préparation spécifique encadrée, n'est pas considéré comme un module

[] Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[] Proposez-vous un module unique (et partagé) pour l'ensemble des diplômes?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '19 [C1]' (Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

[]

Parmi les diplômes que vous proposez, merci de préciser ceux qui disposent d'un module OBLIGATOIRE dédié à la médiation :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [C1]' (Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Ceux qui proposent un module FACULTATIF :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [C1]' (Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Ceux qui ne disposent d'aucun module dédié uniquement à la médiation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [C1]' (Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Proposez-vous un/des module(s) uniquement dédié(s) à la médiation et commun(s) à plusieurs diplômes ?

par exemple : le même module pour les élèves inscrits en DE et DNSPM d'instrumentiste, mais pas en direction de choeur.

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '20 [C2]' (Proposez-vous un module unique (et partagé) pour l'ensemble des diplômés?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]

Les enjeux de médiation sont-ils abordés dans un module plus large?

Par exemple : Module d'environnement professionnel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '19 [C1]' (Est-ce que tous les élèves de votre établissement suivent un module obligatoire uniquement dédié à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Combien de modules (distincts) traitent de la médiation, qu'ils soient dédiés exclusivement ou pas ?

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

MODULE N°1 : DESCRIPTION

Attention :

Si la médiation est abordée dans un module plus large, merci de compléter ces questions.

Si vous ne proposez pas de module dédié à la médiation, merci d'indiquer "Non Concerné" dans le nom du module (et passez directement à la page suivante)

[[Merci d'indiquer l'intitulé du module proposé :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est obligatoire :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est facultatif :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'ECTS

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'heures :

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Cours

Mise en situation encadrée

Mise en situation en autonomie

[[Descriptif du contenu de ce module

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Objectifs du module

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Outils pédagogiques

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Intervenants (nom et titre) :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'étudiants concernés en 2017 - 2018

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Coût moyen du module par élève

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Est-ce qu'une évaluation est prévue?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Qui réalise cette évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '38 [D12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels sont les critères d'évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '38 [D12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Avez-vous rencontré des difficultés particulières ?

(Si oui, merci de préciser lesquelles)

Veillez écrire votre réponse ici :

MODULE N°2 : DESCRIPTION

Si vous ne proposez pas de 2ème module dédié à la médiation, merci d'indiquer "Non Concerné" dans le nom du module (et passez directement à la page suivante)

[]Merci d'indiquer l'intitulé du module proposé :

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est obligatoire :

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est facultatif :

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Nombre d'ECTS

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Nombre d'heures :

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Enseignement théorique

Mise en situation encadrée

Mise en situation en autonomie

[]Descriptif du contenu de ce module

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Objectifs du module

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Outils pédagogiques

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Intervenants (nom et titre) :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'étudiants concernés en 2017 - 2018

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Coût moyen du module par élève

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Est-ce qu'une évaluation est prévue?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Qui réalise cette évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '53 [E12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels sont les critères d'évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '53 [E12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

**[[Avez-vous rencontré des difficultés particulières ?
(Si oui, merci de préciser lesquelles)**

Veillez écrire votre réponse ici :

MODULE N°3 : DESCRIPTION

**Si vous ne proposez pas de 3ème module dédié à la médiation,
merci d'indiquer "Non Concerné" dans le nom du module (et
passez directement à la page suivante)**

[[Merci d'indiquer l'intitulé du module proposé :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est obligatoire :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser le/les diplômes pour lesquels ce module est facultatif :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'ECTS

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'heures :

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

Enseignement théorique

Mise en situation encadrée

Mise en situation en autonomie

[[Descriptif du contenu de ce module

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Objectifs du module

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Outils pédagogiques

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Intervenants (nom et titre) :

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Nombre d'étudiants concernés en 2017 - 2018

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Coût moyen du module par élève

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Est-ce qu'une évaluation est prévue?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]Qui réalise cette évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '68 [F12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Quels sont les critères d'évaluation ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '68 [F12]' (Est-ce qu'une évaluation est prévue?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Avez-vous rencontré des difficultés particulières ?

(Si oui, merci de préciser lesquelles)

Veillez écrire votre réponse ici :

ACTIONS DE MEDIATION EN DEHORS DES MODULES

En dehors de ces modules dédiés à la médiation, merci de nous préciser si vous avez organisé d'autres actions:

[]Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]

Concernant les concerts hors les murs :

Merci de préciser le nombre d'actions menées

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Sont-elles incluses dans un/des module(s) de formation autre(s) que les modules de médiation (uniquement dédié ou plus larges)?

Exemple : musique de chambre

Si oui, merci de préciser lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Ces actions sont-elles encadrées par un professeur ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]De quelle(s) discipline(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?) *et* La réponse était 'Oui' à la question '75 [G1C]' (Ces actions sont-elles encadrées par un professeur ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels diplômes préparaient les étudiants qui ont pris part à ces actions ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Ces actions sont-elles évaluées ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Merci de préciser les modalités de cette évaluation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '78 [G1E]' (Ces actions sont-elles évaluées ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Une captation a-t-elle été réalisée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Sous quel format ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '80 [G1G1]' (Une captation a-t-elle été réalisée ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Audio

Vidéo

Les deux

[[Quelle équipe (pédagogique, production...) gère ces actions ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quel est le type de public visé par ces actions?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Ces actions ont-elles lieu dans le cadre d'une convention?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '72 [G1]' (Réalisez-vous un (ou des) concert(s) hors les murs ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Réalisez-vous des répétitions publiques ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[

Concernant les répétitions publiques :

Merci de préciser le nombre d'actions menées

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Sont-elles incluses dans un module de formation autre que les modules de médiation (uniquement dédié ou plus larges)?

Exemple : musique de chambre

Si oui, merci de préciser lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Ces actions sont-elles encadrées par un professeur ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]De quelle(s) discipline(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?) *et* La réponse était 'Oui' à la question '88 [G2C]' (Ces actions sont-elles encadrées par un professeur ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Quels étudiants y ont pris part?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle évaluée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Merci de préciser les modalités de cette évaluation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '91 [G2E]' (Cette action est-elle évaluée ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Une captation a-t-elle été réalisée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Sous quel format ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '93 [G2G1]' (Une captation a-t-elle été réalisée ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Audio

Vidéo

Les deux

[[Quelle équipe (pédagogique, production...) gère cette action ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Quel est le type de public visé par ces actions?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[]Ces actions ont-elles lieu dans le cadre d'une convention?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '85 [G2]' (Réalisez-vous des répétitions publiques ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]Réalisez-vous des présentations de concerts ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]

Concernant les présentations de concert :

Merci de préciser le nombre d'actions menées

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Sont-elles incluses dans un module de formation autre que les modules de médiation (uniquement dédié ou plus larges)?

Exemple : musique de chambre

Si oui, merci de préciser lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle encadrée par un professeur ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[De quelle(s) discipline(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?) *et*

La réponse était 'Oui' à la question '101 [G3C]' (Cette action est-elle encadrée par un professeur ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels étudiants y ont pris part?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle évaluée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Merci de préciser les modalités de cette évaluation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '104 [G3E]' (Cette action est-elle évaluée ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Une captation a-t-elle été réalisée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Sous quel format ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Audio

Vidéo

Les deux

[[Quelle équipe (pédagogique, production...) gère cette action ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quel est le type de public visé par ces actions?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Ces actions ont-elles lieu dans le cadre d'une convention?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '98 [G3]' (Réalisez-vous des présentations de concerts ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Réalisez-vous des ateliers ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[] Ces ateliers disposent-ils de restitution?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[]

Concernant les ateliers :

Merci de préciser le nombre d'actions menées

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Sont-elles incluses dans un module de formation autre que les modules de médiation (uniquement dédié ou plus larges)?

Exemple : musique de chambre

Si oui, merci de préciser lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle encadrée par un professeur ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[De quelle(s) discipline(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?) *et* La réponse était 'Oui' à la question '115 [G4C]' (Cette action est-elle encadrée par un professeur ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels étudiants y ont pris part?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle évaluée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Merci de préciser les modalités de cette évaluation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '118 [G4E]' (Cette action est-elle évaluée ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Une captation a-t-elle été réalisée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Sous quel format ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Audio

Vidéo

Les deux

[[Quelle équipe (pédagogique, production...) gère cette action ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quel est le type de public visé par ces actions?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Ces actions ont-elles lieu dans le cadre d'une convention?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '111 [G4]' (Réalisez-vous des ateliers ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[

Concernant ces autres types d'actions :

Merci de préciser le nombre d'actions menées

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

Veillez écrire votre réponse ici :

[[

Sont-elles incluses dans un module de formation autre que les modules de médiation (uniquement dédié ou plus larges)?

Exemple : musique de chambre

Si oui, merci de préciser lequel

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle encadrée par un professeur ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[De quelle(s) discipline(s) ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?) *et* La réponse était 'Oui' à la question '128 [G5C]' (Cette action est-elle encadrée par un professeur ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quels étudiants y ont pris part?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Cette action est-elle évaluée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Merci de préciser les modalités de cette évaluation

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '131 [G5E]' (Cette action est-elle évaluée ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Une captation a-t-elle été réalisée ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Sous quel format ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Audio

Vidéo

Les deux

[[Quelle équipe (pédagogique, production...) gère cette action ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Quel est le type de public visé par ces actions?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Ces actions ont-elles lieu dans le cadre d'une convention?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '125 [G5]' (Réalisez-vous d'autres types d'actions de sensibilisation à la médiation ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Pour toutes ces actions (de toutes natures), disposez-vous d'un budget propre?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

LES PARTENARIATS IMPLIQUANT UNE DIMENSION DE MEDIATION DANS LE CADRE DES MODULES ET DES ACTIONS

Attention: L'ensemble de vos partenariats n'est pas concerné par cette section.

Seules les manifestations qui incluent une dimension de médiation doivent être renseignées.

[[Avez-vous construit des partenariats avec les structures d'accueil ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

[[Avec quelles structures ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '139 [H1]' (Avez-vous construit des partenariats avec les structures d'accueil ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Des structures d'accueil de la petite enfance

Des établissements scolaires et universitaires

Des établissements culturels

Des écoles de musique, des conservatoires

Des établissements carcéraux

Des établissements hospitaliers et médico-sociaux

Des associations (MJC, Léo Lagrange...)

[[Merci de préciser les noms des structures de la petite enfance en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des établissements scolaires et universitaires en question (ainsi que la fonction de la personne contact):

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des établissements culturels en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des écoles de musique ou conservatoires en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des établissements carcéraux en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des établissements hospitaliers et médico-sociaux en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser les noms des associations en question (ainsi que la fonction de la personne contact) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '140 [H2]' (Avec quelles structures ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser si vous avez signé des conventions avec ces structures partenaires

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '139 [H1]' (Avez-vous construit des partenariats avec les structures d'accueil ?)

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Oui, avec toutes les structures partenaires évoquées

Oui, avec une partie des structures partenaires évoquées

Non, avec aucune des structures partenaires

[[Merci de préciser avec lesquelles vous avez signé une convention, ainsi que le type de convention signé (pluriannuelles, annuelle, par projet...) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '148 [H3]' (Merci de préciser si vous avez signé des conventions avec ces structures partenaires)

Veillez écrire votre réponse ici :

[[Merci de préciser avec lesquelles vous avez signé une convention, ainsi que le type de convention signé (pluriannuelles, annuelle, par projet...) :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était à la question '148 [H3]' (Merci de préciser si vous avez signé des conventions avec ces structures partenaires)