

# **LES CONSERVATOIRES [S']INTERROGENT**

Actes des Assises nationales  
organisées par Conservatoires de France

15 et 16 janvier 2009

Maison des pratiques artistiques en amateur  
Auditorium Saint Germain – 4 rue Félibien, Paris 6<sup>e</sup>



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>4</b>
--------------------------	----------

## **LES MUTATIONS DE LA SOCIETE CONTEMPORAINE : COMMENT LE SERVICE PUBLIC S'EN EMPARE-T-IL ? A PARTIR DE QUELLES VALEURS OPERE-T-IL SES CHOIX ?**

Approche socio-historique des mutations de la scolarisation en France : quels choix politiques, quelles représentations de l'éducation ? .....	11
Comment un territoire politique se saisit-il des mutations de la société pour élaborer son offre publique ? .....	17
Service public et libéralisme .....	23
Le sens des mots (1).....	31

## **MONDIALISATION ET LOGIQUES MARCHANDES : QUEL ROLE DEVONS-NOUS REVENDIQUER POUR L'ART ET LA CULTURE DANS LA DEMOCRATIE ?**

De la culture comme privilège à la culture comme droit.....	43
La culture comme moyen d'émancipation .....	47
La création artistique face aux logiques marchandes .....	51
Le rôle de l'éducation artistique dans la construction du sujet citoyen et critique, à l'époque postmoderne du sujet flexible et communicant .....	59
Le sens des mots (2).....	63

## **LES CONSERVATOIRES DU XXI<sup>E</sup> SIECLE : VALEURS ET IDENTITES.QUELS NOUVEAUX DEFIS ?**

Points de vue croisés de :	
<i>Jean-Louis VICART</i> .....	79
<i>Edouard SCHOENE</i> .....	83
<i>Valérie LEROUX</i> .....	87
<i>Christina PLUHAR</i> .....	91
<i>Nadine HERNU</i> .....	95
<i>Valérie LOUIS</i> .....	91
Débat .....	107

## **DU « DIRE » AU « FAIRE » : VERS UN MANIFESTE..... 119**

Manifeste pour un enseignement artistique public, créatif, dynamique et renforcé .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
--	------------------------------------

## Remerciements

A Jean-Louis Vicart et à l'équipe administrative et technique de la MPAA pour leur accueil

A Philippe Defosse-Horridge, Pascale Vacheret, Claire le Hir et Yvon Rivoal,  
pour la saisie des Actes

A Marie-Claude Ségard et Sophie Kipfer, pour leurs relectures

## INTRODUCTION

**Sophie Kipfer**

Présidente de Conservatoires de France

Conservatoires de France est très heureuse de vous accueillir dans cette *Maison des pratiques artistiques amateurs*, un lieu hautement symbolique puisqu'il nous place au cœur de cette mission commune à tous les établissements qui est le développement des pratiques artistiques en amateur. Je remercie chaleureusement pour son accueil Jean-Louis Vicart, que nous aurons le plaisir de recevoir (chez lui) demain matin pour une intervention.

« Les conservatoires (s)'interrogent » : vous remarquerez par quelle subtile manœuvre nous avons évité l'habituel titre sous forme de question sur lequel certains ironisent parfois gentiment, ironie ne venant pas directement de la question mais du fait que les participants savent bien qu'ils arrivent au colloque en espérant trouver une réponse à une question et qu'ils en repartent, en fait, avec 10 ou 20 questions de plus.

Et pour tout vous dire, nous avons pensé, au départ, appeler ces journées « La société a-t-elle encore besoin de conservatoires ? ». Nous y avons renoncé par prudence - certains diront par lâcheté - : on ne peut jamais présumer une réponse... Mais si nous y avons pensé, c'est en référence au premier colloque organisé par Conservatoires de France en février 1992 à Villeurbanne et qui s'intitulait « de quelles écoles de musique et de danse la société a-t-elle besoin ? ». De quoi s'agissait-il alors, il y a 17 ans ? Je vous cite juste une petite phrase concernant ce colloque : « *les artistes, les enseignants, les chefs d'établissements, les parents, les élèves, les responsables politiques se sentent parfois désarmés devant des changements auxquels leur formation, leur expérience et les traditions dont ils sont issus ne les avaient guère préparés. Il s'agit alors de développer une réflexion sur ces questions afin d'élaborer des propositions pratiques s'agissant de la formation, de la création, des institutions et de la recherche* ».

Lisez les actes de ce colloque qui sont en ligne sur le site de Conservatoires de France, vous verrez que la plupart des questions qui se posaient alors sont encore tout à fait d'actualité. Alors, me direz-vous, on aurait pu se contenter de rééditer les actes de ce colloque de Villeurbanne, peut-être aurait-on gagné un peu de temps. D'autant plus que - je me permets une seconde citation de ce colloque qui paraît très bien cadrer avec la situation d'aujourd'hui - « *les écoles de musique et de danse ne font que participer à un vaste mouvement de morosité générale et d'apathie affirmée ; la politique, l'économique, le social, le culturel sont, depuis quelque temps, secoués, chahutés, ébranlés ; notre société a le sentiment que tout est bloqué et que tout est vain. Le sentiment que tout est en crise constitue la crise elle-même* ». On voit bien qu'il y a des relations à faire.

Mais, dans le fond, la situation est-elle tout à fait semblable ? Non, évidemment. La situation contextuelle n'est pas la même qu'en 1992. Je rappellerai qu'en 1992, c'était le début de la filière culturelle. Les budgets culturels de l'Etat, des villes étaient plutôt en croissance, la première décentralisation n'avait pas 10 ans, on commençait à peine à se familiariser avec ces nouvelles collectivités territoriales (les départements, les régions) et il y avait à l'époque des visionnaires ou des théoriciens utopistes, on les appellera comme on voudra, comme René Rizzardo, pour imaginer qu'il pourrait y avoir une répartition de compétences entre les communes ou les communautés de communes et ces nouvelles collectivités et l'Etat. Et de la part de l'Etat, on était à l'époque en attente de textes officiels qui iraient dans la bonne direction (c'est-à-dire la nôtre !), avec des préoccupations qui relevaient de la pédagogie, de la

formation, de l'ouverture à de nouvelles esthétiques et de l'idée que les établissements d'enseignement artistique ne devaient pas être repliés sur eux-mêmes mais devaient contribuer à la vie de la cité.

Ce qui a changé depuis 1992 ? Je vais vous renvoyer une fois de plus à des textes produits par CdF, et notamment au colloque d'Alençon qui s'intitulait « Changements de mesures ». Des quantités de textes sont sortis : charte, schémas d'orientation, décrets, arrêtés, etc.

Ce qui a changé à l'intérieur de nos établissements : évidemment beaucoup, diront tous ceux de plus en plus nombreux qui ont participé au changement, intégré de nouvelles offres, transformé des pratiques pédagogiques, développé des actions au-delà de l'école et au-delà même du seul enseignement musical, chorégraphique ou théâtral. Sans doute, ces changements n'ont-ils pas été aussi rapides et aussi radicaux qu'on pouvait l'espérer : il est clair que la société évolue plus vite que ses institutions, et que les représentations persistent.

Mais il y a essentiellement deux situations contextuelles qui sont différentes et à notre sens, essentielles. D'abord, c'est que la culture n'occupe pas la même place pour l'Etat. L'actualité nous montre chaque jour combien elle est mise à mal, et on peut en dire tout autant du service public. En ce qui nous concerne, les signes sont nombreux pour nous montrer qu'au sein même du Ministère de la culture - dont on s'interroge sur l'avenir - les enseignements artistiques ne constituent pas vraisemblablement une priorité. Ensuite, le changement le plus important, c'est sans doute l'arrivée de la seconde loi de décentralisation. Cette loi du 13 août 2004 établit le partage de responsabilités entre l'Etat et les différents territoires (communes, communautés de communes, départements et régions), et permet d'acter le fait que l'Etat n'est plus en mesure d'avoir le même rôle prescripteur qu'auparavant et que nous avons affaire à une nouvelle gouvernance. Les professionnels impliqués dans l'éducation et les enseignements artistiques, ont un sentiment partagé : s'ils ont la conviction que les échelons régionaux, départementaux sont de bons échelons pour un aménagement culturel du territoire, (chacun avec son champ d'action), ils s'inquiètent néanmoins d'une perte de cohérence et d'unité sur le plan national.

Plusieurs questions se posent donc : ceux qui vont avoir désormais un rôle décisionnaire le feront à partir de quelles valeurs ? Y aura-t-il égalité d'une région à une autre ? Nous avons la conviction que nous, en tant que professionnels, avons un rôle à jouer pour aider les collectivités territoriales à s'emparer de leurs nouvelles compétences.

Mais tout cela nécessite que nous ayons nous-mêmes l'esprit clair et que, dans une période où l'on a vu naître la boutade « un jour, une réforme », nous prenions le temps de réfléchir.

La réflexion que nous allons conduire aujourd'hui s'inscrit dans le prolongement de celles que nous avons menées ces dernières années : journées sur les *territoires*, journées sur le *changement*. Nous avons pensé qu'il était important de nous interroger sur les valeurs qu'élus et professionnels doivent partager pour bâtir un projet culturel autour de l'éducation et de l'enseignement artistique. C'est la raison de ces Assises. Nous avons choisi d'explorer (et d'*asseoir*, puisqu'il s'agit d'Assises) des valeurs liées à deux grands thèmes : en premier lieu, le *service public* et en second lieu *l'art et la culture*. Ce sera l'objet des travaux d'aujourd'hui. Demain, nous nous placerons dans une optique plus concrète et chercherons comment inventer des écoles de musique, de danse et de théâtre qui répondent, comme l'indique la plaquette, aux défis du 21<sup>ème</sup> siècle.

Nous souhaitons, à l'issue de ces journées, produire un manifeste dont la page d'introduction figure dans vos dossiers. Ce document sera complété par les membres du conseil d'administration à partir des interventions et du contenu des débats, afin de vous faire une proposition et en débattre avec vous demain en début d'après midi.

Pour présenter les intervenants et pour animer les débats, nous avons fait appel à Hélène Koempgen, qui a été rédactrice en chef des *Cahiers du CENAM* pendant 15 ans, collaboratrice spécialisée à France-Musique et professeur d'éducation musicale à l'Education nationale. Hélène Koempgen a rejoint depuis 1994 la Cité de la Musique où elle met en œuvre des concerts éducatifs et des résidences d'artistes dans différents milieux.

Je lui laisse la place pour la première partie de ces Assises, en nous souhaitant à tous de bons travaux.

### **Hélène Koempgen**

Merci, Sophie, pour cette introduction avec deux directions de travail : la notion de service public et le thème de l'art et de la culture qui nous disent que deux jours, cela va être très, très juste pour aborder ces questions. Pour introduire ces journées, je vais vous lire un petit texte :

*« Je souhaite maintenant aborder trois grands chantiers culturels sur lesquels vous devez faire un effort particulier en 2009. Le premier chantier, je sais qu'on en a déjà parlé, mais c'est une affaire à laquelle j'attache une grande importance, c'est le chantier des enseignements artistiques. Pourquoi j'y attache de l'importance, c'est parce que si on développe les enseignements artistiques à l'école, on développera le public culturel. Je voudrais que cela se fasse dans ce sens là. Ce n'est pas parce qu'il y a un public culturel important qu'il y aura des enfants qui iront à l'enseignement artistique, c'est bien le contraire. C'est parce que dans les familles et à l'école, on donnera l'appétit pour les enseignements artistiques qu'on élargira le public des arts et de la culture. Pour moi, c'est absolument capital. Je fais une liaison complète entre les enseignements artistiques et le succès de la politique culturelle. Je veux dire par là que toutes les disciplines artistiques et culturelles ont intérêt au renforcement des enseignements artistiques. Je fais aussi une liaison entre les enseignements artistiques et la réussite scolaire et professionnelle car notre pays a beaucoup glorifié Descartes et il est temps de réhabiliter Spinoza. L'intelligence humaine est avant tout le produit des émotions et ce serait une très grave erreur de centrer les enseignements sur les seules disciplines cérébrales en marginalisant celles qui font appel à l'intelligence des émotions et à l'intelligence du corps. Nous veillerons, avec Xavier Darcos et Christine Albanel, à ce que toutes les écoles et toutes les institutions culturelles signent des partenariats, de la maternelle à l'université, pour que chaque enfant ait la chance d'entrer dans une salle de concert, un théâtre, un musée, un cinéma, la chance de rencontrer des artistes et surtout la chance d'apprendre une discipline artistique. ».* Il s'agit du discours de Monsieur le Président de la République, vœux aux secteurs de la culture, Nîmes, mardi 13 janvier 2009.

Par ailleurs, je voudrais excuser l'absence de Monsieur Jean-Philippe Terracol, proviseur, absent parce qu'en raison des mouvements lycéens, son recteur ne lui a pas donné l'autorisation de quitter son territoire professionnel.

Je crois que pendant ces deux journées, nous allons laisser de côté les RGPP, CCEC, ADF, ARF, CEPI, CRR, ... et mille excuses si une ENM était encore égarée dans mes propos.

Nous allons interroger le *sens* des mots et je crois que c'est cette proposition de contenu, de réflexions sur des valeurs communes qui m'ont tout de suite engagée à dire oui à la proposition de participer à ces deux journées.

Nous allons interroger des mots qui fondent une réalité commune, celle de l'avenir et des contenus des enseignements artistiques. A l'heure où les professionnels des écoles de musique peuvent être perplexes, inquiets, voire désarmés, j'ai noté le plaisir que vous aviez à vous retrouver puisque ces journées sont des journées de travail commun, mais c'est aussi le midi, le soir, la possibilité de refonder du lien, de revoir des collègues, de rediscuter, je crois que ce lien humain est très important et que c'est un élément moteur dans nos discussions.

Donc, à l'heure où des professionnels peuvent être traversés par des sentiments un peu déstabilisants, je crois que l'interrogation que nous propose Conservatoires de France aujourd'hui, c'est un élément essentiel pour poser les bases d'un enseignement artistique qui doit être ancré dans sa réalité territoriale, mais qui doit être aussi fort de sa cohérence. Après les trois interventions de cette matinée et la courte pause qui suivra, nous aborderons ce « sens des mots » : nous proposerons des mots à la tribune et à la salle de façon à voir si nous mettons les mêmes contenus, les mêmes réalités et choisirons des expressions qui seront des éléments moteurs pour notre réflexion.

L'objet de cette matinée concerne « les mutations de la société contemporaine ». Elles sont tellement importantes, ces mutations, et suffisamment fortes pour peser sur les systèmes en place.

*Comment le service public s'en empare-t-il ?* Autre question, Sophie Kipfer rappelait un titre qui n'est pas sous forme de question et moi, j'en ai ajouté plusieurs : le service public a-t-il encore les moyens de s'emparer d'une situation qui est extrêmement mouvante ? A partir de quelles valeurs opère-t-il des choix ? Comment les mutualiser ? Le service public peut-il les assumer seul ? Nous allons tenter de cerner et de préciser ces valeurs et tenter de répondre à ces questions.

Nous avons pris un peu de retard, je vais jouer pendant ces deux jours le rôle de Parque et au besoin passer de petits mots discrets pour respecter le temps de parole.

Je donne la parole à Jean-Claude Parisot, chercheur au CEPEC<sup>1</sup> et enseignant en sciences de l'éducation.

---

<sup>1</sup> CEPEC : Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil



**LES MUTATIONS DE LA SOCIETE CONTEMPORAINE :**  
**COMMENT LE SERVICE PUBLIC S'EN EMPARE-T-IL ?**  
**A PARTIR DE QUELLES VALEURS OPERE-T-IL SES CHOIX ?**



# APPROCHE SOCIO-HISTORIQUE DES MUTATIONS DE LA SCOLARISATION EN FRANCE : QUELS CHOIX POLITIQUES, QUELLES REPRESENTATIONS DE L'EDUCATION ?

**Jean-Claude PARISOT**

Chercheur et formateur au CEPEC international<sup>2</sup> (Lyon)

Inaugurer la réflexion avec vous, c'est un grand honneur que vous me faites et j'espère donc apporter ma contribution. Il est vrai que je ne suis ni musicien, ni un familier depuis toujours des questions culturelles ou artistiques. Longtemps du côté de la scolarisation, c'est par des rencontres, en particulier avec l'Inspection Générale, que j'ai l'occasion depuis une douzaine d'années de travailler assez régulièrement avec des artistes enseignants et des structures en recherche telles que les vôtres.

Le propos que je vais tenir est un point de vue. C'est pourquoi, je préfère prendre la parole plutôt que de lire un texte qui serait un peu trop figé. Ce point de vue est nourri de l'observation de ce qui a pu se passer dans les différentes évolutions majeures concernant le système scolaire en France.

Comment peut-on proposer des éléments de réflexion sur les questions d'éducation, d'apprentissage, sur la complexité de ces questions-là dans une société où les évolutions sont extrêmement rapides, voire inattendues ?

D'abord j'essaierai de décrire à grands traits des éléments structurant les évolutions du système scolaire, puis de dire comment ce système scolaire, globalement, soit par des réponses institutionnelles, politiques ou organisationnelles, soit plus pédagogiques, a tenté d'apporter des éléments de réponse. Enfin, je développerai en quoi ces éléments de réponse peuvent concerner vos propres domaines de réflexion et d'action.

L'Education nationale a rencontré depuis longtemps, au moins dans un certain nombre de ses secteurs, des questions qui sont maintenant posées à tous les lieux de formation et d'éducation. Par exemple, la question de l'accueil de tous. Je développerai dans un instant ce que l'on appelle la « démographisation » du système scolaire qui a posé et pose encore des problématiques complètement nouvelles : comment faire pour que l'école apporte quelque chose à tous les enfants, sans aucune sélection ? Comment penser l'enfance, l'adolescence, la vie juvénile à l'école ? Ce sont des questions redoutables...

Je commencerai par l'énonciation de quelques phénomènes majeurs que tout le monde connaît mais auparavant un petit rappel : lorsque le système scolaire en France a été mis en place, au dix-neuvième siècle, sous Guizot et bien sûr Jules Ferry (lois de 1881-82), la scolarisation a plusieurs objectifs relativement clairement désignés, même si par ailleurs la scolarisation obligatoire pour des raisons sociologiques rencontre des résistances, dans une société souvent rurale où les enfants étaient employés comme auxiliaires sur l'exploitation familiale. La scolarisation obligatoire de six à treize ans poursuit des objectifs d'instruction : savoir lire, écrire, compter ce qui correspond à une représentation du savoir qui doit être garanti à tout citoyen dans la société du dix-neuvième siècle, aussi bien pour lui permettre de régler des questions tout à fait quotidiennes que pour exercer sa citoyenneté. La confortation d'idées républicaines et de la République/Nation est un objectif tout aussi important et bien connu de l'école obligatoire. D'autres objectifs y sont associés. Il faut insister sur une certaine adéquation au moment de l'installation de l'école entre la scolarisation telle qu'elle est instituée, ses objectifs, ses programmes, son environnement et les finalités qui lui sont

---

<sup>2</sup> CEPEC : Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil.

assignées. Voilà pour le rappel de la matrice originelle. Du coup, « l'école », parfois reconstruite imaginativement a posteriori, est censée avoir la possibilité ou même la charge d'avoir des finalités claires et établies alors que la situation est différente du fait de l'accélération de l'histoire.

En ce qui concerne les évolutions majeures, je voudrais souligner ce phénomène qui a été bien pointé il y a déjà longtemps (je pense à des gens comme Alvin Toffler en 1970 avec *Le Choc du futur*). L'école a eu à assumer la fonction de transmission du savoir capitalisé par l'humanité, y compris dans ses aspects les plus actuels. On peut se demander, d'ailleurs, si ce n'est pas mission impossible, ne serait-ce que par les délais qui existent entre le moment de la production d'un savoir nouveau et le moment où ce savoir devient disponible pour le plus grand nombre, où il est retranscrit en termes didactiques ou en termes d'éléments de programme.

Ce fait de l'accélération des productions de savoirs est essentiel pour comprendre quelles problématiques l'école a eu à affronter et comment elle a réagi.

Que s'est-il passé dans les grandes lignes? Qu'observe-t-on depuis l'origine ? Tendence lourde : allongement de la scolarité. On en arrive à dire que pour faire apprendre à la génération qui est en train de se former tous les éléments dont elle aurait besoin pour être à peu près au fait des connaissances nécessaires, il faut nécessairement allonger la scolarité. Je vous rappelle qu'on est passé d'une scolarisation pour tous qui était donc de six à treize ans à une scolarisation qui s'établit statistiquement de trois ans à dix-huit ans au moins. Et les prévisions y compris au niveau de l'Europe montrent que « l'espérance de vie scolaire » d'un enfant qui naît actuellement en France est de l'ordre de vingt ans en ce qui concerne la formation initiale. En même temps, bien entendu, il lui faudra réactualiser ses savoirs (formation permanente, 1971) ou encore se former tout au long de la vie.

Voilà pour moi, un premier élément très important qui a eu des conséquences à tous niveaux. Les réponses globales sont du côté de l'allongement mécanique de la scolarité et d'une recherche quelque peu inquiète et parfois compulsive sur « qu'est ce qu'on pourrait bien apprendre qui soit important et fondamental ? » Les réponses essayées sont de bonnes indications en ce qui concerne les orientations mais ne sont pas toujours très opératoires : par exemple, le fameux thème « apprendre à apprendre » du Congrès d'Amiens. Apprendre à apprendre, c'est à la fois une formule intéressante parce qu'elle montre que l'on va s'intéresser plus aux démarches qu'aux contenus ; on va s'intéresser aux questions d'apprentissage, aux transferts d'apprentissage, et en même temps quand on explore de plus près cette formule séduisante, on peut se demander : comment ça marche ? Et d'ailleurs, est-ce qu'on peut apprendre sans plus parler de contenu ?

On va avoir d'autres types de réponses, des essais pour recentrer la scolarisation sur l'essentiel, sur les fondamentaux, sur les bases. On peut observer parfois des redites du genre « revenons-en aux bonnes vieilles idées, donc savoir lire, écrire, compter ». Dans d'autres cas on se dit que « cela ne suffit pas ».

Le dernier état de la question est ce qu'on appelle le « socle de compétences ».

Le socle de compétences est à certains égards en continuité avec les tentatives précédentes de trouver des éléments clarifiés, en tous les cas sur les « fondamentaux », mais en même temps on n'est pas non plus dans une situation complètement stabilisée.

Voici les compétences qui devraient être garanties à tout élève scolarisé dans le système scolaire français :

- Maîtriser la langue française
- Pratiquer une langue vivante étrangère
- Disposer des principaux éléments d'une culture mathématique, scientifique et technologique
- Maîtriser les techniques d'information et de communication (on ne dit plus modernes ou nouvelles, c'est maintenant banalisé)
- S'approprier une culture humaniste (on a quand même une trace de ce sur quoi vous travaillez plus spécialement : on voit des éléments liés à l'initiation à une culture artistique, à une compréhension des œuvres ou à une pratique culturelle)
- Développer les compétences sociales, civiques
- Développer chez les élèves des possibilités d'autonomie et d'initiative.

Voilà le cahier des charges tel que défini actuellement par le Ministère.

On voit bien ici que cette question de la recherche de ce qu'il faut vraiment que les systèmes scolaires essaient de garantir aux élèves est très actuelle.

D'autres modèles ont été proposés, notamment par Edgar Morin qui a intitulé ses conclusions *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999 – Seuil/Unesco). Morin dit : « **éduquer pour un avenir viable** ». Pour lui, il faut faire un travail sur la connaissance et les « cécités de la connaissance ». En énonçant les principes à mettre en œuvre pour une connaissance pertinente, il insiste pour partir des systèmes globaux, fondamentaux : l'environnement, la condition humaine. S'il propose cela, c'est parce que, dans les programmes scolaires, on voit souvent la philosophie d'un côté, la biologie de l'autre, les sciences économiques d'un troisième et puis l'histoire, la géographie humaine, et d'autres connaissances déconnectées les unes des autres.

Il faut « enseigner l'identité terrienne ». Nous sommes, dit-il, dans une ère planétaire qui oblige à une inter-solidarité, les crises étant des crises planétaires. « Affronter les incertitudes », c'est à la fois un problème épistémologique et c'est aussi savoir, dans un monde changeant, essayer de piloter aussi bien pour son propre compte qu'avec d'autres des systèmes complexes. « Enseigner la compréhension » : là, Edgar Morin vise très centralement la question du vivre ensemble. Et puis « l'éthique du genre humain » qu'il déplace – il n'est pas le seul à le faire : il s'agit de réfléchir sur quelle éthique doit gouverner les relations entre les individus et la société et quels sont les éléments éthiques qui peuvent éclairer les choix entre l'appartenance à une société et l'appartenance à une espèce (il parle, bien sûr, de l'espèce humaine).

J'ai peut-être été un peu long sur ce premier point, mais il me semble décisif. Il y en a d'autres.

La deuxième évolution importante, majeure, qui a bouleversé les conditions de la scolarisation, c'est la massification, puisque l'allongement de la scolarité a provoqué des cohortes d'élèves menées de plus en plus loin dans leur scolarisation. C'est une histoire qui se déploie sur une durée assez longue, mais je m'intéresse à ce qui a pu se passer entre 1960 et nos jours, en particulier au collège.

Je résume à grands traits. À partir de 1959, le système scolaire, en France, se déverrouille avec la suppression de l'examen d'entrée en sixième. En 1963, on a déjà une généralisation de l'entrée au collège. La loi Haby de 1975 confirme cela et en 1983, ce sont les lois Savary avec le rapport de Louis Legrand sur les collèges<sup>3</sup>. On peut dire que cette transformation n'est pas seulement une évolution quantitative : on change substantiellement les conditions de l'enseignement et les conditions de gestion des apprentissages des élèves. Nous sommes

---

<sup>3</sup> Pour un collège démocratique, rapport remis au ministre de l'éducation Alain Savary en décembre 1982 par Louis Legrand, ancien directeur de l'Institut national de la recherche pédagogique.

devant une équation nouvelle. Puisque tous les enfants rentrent au collège, celui-ci doit "se débrouiller" pour faire quelque chose qui puisse garantir une certaine réussite à ces enfants nouveaux qui ne sont plus des élèves sélectionnés. Là, on est dans un fait nouveau. Ce n'est pas évident ni du côté des enseignants qui n'ont pas la culture, qui n'ont pas l'habitude, qui n'ont pas les compétences pour gérer ce qu'ils appellent « l'hétérogénéité » vue à cette époque comme une catastrophe qui rendrait impossible tout travail pédagogique.

Les réponses sont multiples, hésitantes : il y a des fausses pistes, mais au bout du compte et au fil des années, par un travail de terrain et par une réflexion sur ce travail de terrain, de belles avancées. Il faut saluer ici les travaux pédagogiques faits par des enseignants dans ce nouveau contexte - ceux qu'on appelle les praticiens réflexifs. La « démographisation » du système scolaire aboutit à la coïncidence complète ou presque entre les scolarisés et la population jeune : quand on parle des enfants, des jeunes, des ados, on parle des élèves ; il n'y a plus de différence entre ces deux éléments. Cela a des conséquences fortes sur un plan culturel et social, certains allant jusqu'à dire que cela provoque d'éternelles adolescences. On peut se demander s'il est bien raisonnable que tant de gens pleins d'idées et de vie soient maintenus aussi longtemps dans un statut hybride, sans marge de manœuvre sur leur propre autonomie, leur projet de vie, ce qui explique peut-être un certain nombre de dysfonctionnements sociétaux.

Nous sommes là dans des systèmes qui bougent et cherchent de nouvelles logiques.

D'autres éléments sont impliqués : un affaïssement des instances qui participent ou participaient à l'éducation ; la question pourrait être développée longuement, mais, de fait, pour des raisons d'urbanisation, de travail féminin et d'autres, l'école s'est trouvée dans l'obligation de prendre en charge de plus en plus seule des fonctions éducatives qui étaient jusque là habituellement partagées. Dans certains cas l'école s'est substituée, dans d'autres elle a assumé le retrait d'autres instances éducatives mais je ne sais pas si elle peut être éducative toute seule ou si elle peut se charger de l'ensemble des tâches éducatives ?

Est-ce souhaitable ? La technicisation des savoirs ou de leur mode de transmission interdit l'intervention non labellisée des éducateurs de proximité.

A partir de ces différentes évolutions, on peut conclure.

D'abord, le système scolaire est définitivement en crise et je ne confonds pas cette notion de crise avec quelque chose qui serait catastrophique ou du côté de la négativité : je pense que la crise est devenue l'élément normal de tous les systèmes qui évoluent très rapidement.

Cette crise est tout autant génératrice de trouvailles, d'ingéniosité, de réflexion que de difficultés à gérer. C'est plutôt ce point-là que je voudrais privilégier.

Remarque : il y aurait un danger définitif et une dérive à penser que le système scolaire est la même chose que système éducatif. C'est un danger sur le plan conceptuel et un danger réel pour le fonctionnement du système scolaire et de la société. Si l'on en croit ce que nous apprennent les sociologues et les anthropologues habituellement, il faut rappeler que toute société humaine, avec ou sans scolarisation, a un système éducatif qui remplit trois fonctions essentielles :

- Permettre à la génération qui est en train de se former de bénéficier du savoir capitalisé par l'humanité ou par sa communauté de référence – c'est vrai de toutes les sociétés quels que soient l'époque et le lieu considérés.
- Permettre la production ou la reproduction de la société, de son fonctionnement.
- Permettre la mise en place d'un sentiment d'avenir partagé, de solidarité, d'appartenance.

Ces trois éléments sont fondamentaux, et aucune société ne peut s'en dispenser. Ce que je suis en train d'avancer, c'est peut-être plus une question qu'une affirmation : « le système scolaire n'est-il pas trop devenu l'élément central du système éducatif ? ».

Trop, au sens : doit-il tout faire ?

Trop, au sens : peut-il tout faire ?

Cette absorption de toutes les fonctions d'un système éducatif par l'école me paraît alimenter des représentations incroyables et des situations ingérables.

Enfin, dernier point, il me semble que, dans l'évolution générale du système scolaire en France, le poids du socio-économique s'est affirmé de plus en plus.

On peut dire que durant les Trente Glorieuses et jusqu'en 1972, les élèves qui sortent diplômés du système scolaire trouvent un emploi ; tous ceux qui ont le bac ont de bonnes chances de trouver, au moins à terme, une reconnaissance sociale, un niveau de rémunération et leur place dans la société.

A partir de 1973 et du choc pétrolier, la crispation sur le phénomène de chômage des jeunes va influencer sur les politiques. On demande, à partir de ces années-là (et cela va même être inscrit et renforcé dans les différentes lois d'orientation sur l'éducation), que l'école garantisse l'insertion sociale et professionnelle de tous.

L'infléchissement est très fort et explique, en partie au moins, la réduction du travail de réflexion sur l'éducation à une réflexion plutôt méthodologique et didactique qui doit son succès à l'approche par compétence. Ces compétences plus ou moins formatées étant liées elles-mêmes à ce qu'on estime être nécessaire pour une insertion sociale et professionnelle.

Je termine mon propos en disant qu'il y a là risque ou dérive vers un aplatissement du projet d'éducation. Pendant longtemps, l'éducation a été un objet philosophique. Au fil du temps, on est passé, me semble-t-il, d'un *projet d'éducation* (qui reste cependant bien affirmé actuellement dans les déclarations), à un *projet de formation*, et peut-être même à un projet de formation rétréci à la maîtrise de compétences fonctionnelles.

Pour moi, le cœur du débat est là, et il me semble que c'est là que vous avez votre mot à dire.





## COMMENT UN TERRITOIRE POLITIQUE SE SAISIT-IL DES MUTATIONS DE LA SOCIÉTÉ POUR ELABORER SON OFFRE PUBLIQUE ?

**Didier SIMONET**

Directeur général adjoint de « Vivre ensemble », Région Poitou-Charentes

Longtemps, j'ai dit : « un problème bien posé est un problème à moitié résolu » et, un jour, j'ai entendu un grand professeur qui disait qu'il avait une équipe très pluridisciplinaire et qu'il s'était aperçu que lorsqu'on posait bien un problème, on ne trouvait justement pas de solutions. C'est-à-dire que la manière de poser le problème fermait tellement les solutions qu'il n'y avait pas de créativité. Donc, je vais essayer de mal poser le problème, d'ouvrir beaucoup de portes avec un nom sur chaque porte, on reviendra ou non sur ce que vous voulez, donc, c'est très exhaustif et il faut m'arrêter parce que je vais plutôt balayer des notions, des idées, brasser des choses plutôt qu'avoir un plan très construit.

Commençons par la notion de *territoire politique* parce que ce n'est pas une notion que j'utilise beaucoup et c'est quelque chose qui m'a interpellé. A travers la notion de territoire politique, on pourrait d'abord se poser la question de ce que c'est, d'une définition, aborder le problème d'actualité du « millefeuilles territorial » (qui fait à l'heure actuelle l'objet de la commission Balladur), du rôle du territoire dans la socialisation et la pertinence même du territoire qu'on met un peu à toutes les sauces. Je voudrais dire que pour moi, un territoire politique ne peut se définir qu'à partir de trois notions absolument essentielles : c'est *un périmètre*, ce sont *des compétences exercées* et c'est *un mode de désignation des élus*. Si ces trois notions ne sont pas abordées ensemble, on ne parle pas de territoire politique.

Monsieur Raffarin, récemment, a proposé que la région Poitou-Charentes soit fusionnée avec l'Aquitaine, mais sans parler de quels types de compétence on pouvait exercer ; on dit qu'on va intégrer les départements dans les régions, on veut redécouper un certain nombre de territoires sans forcément lier cela ni à un mode de désignation, ni à des compétences précises.

La question est bien celle-ci : à quel niveau doit-on gérer quel type de compétence ? Quel est le niveau pertinent pour gérer un type de compétence ? Pour organiser des services publics ? Ce n'est pas la peine d'avoir de très grandes régions si c'est pour gérer le ramassage des ordures ménagères. Inversement, on a là le fameux principe de subsidiarité qui dit : gérons à l'endroit le plus près des citoyens les compétences qu'il faut, c'est-à-dire ne remontons à l'échelon du dessus que si c'est absolument nécessaire. Une commune ne peut plus ramasser ses ordures ménagères, elle est obligée de passer par l'intercommunalité. Il est vraiment essentiel de lier ces deux éléments.

Le troisième élément, c'est le mode de désignation des élus. On a une quantité infinie de modes de désignation des élus aujourd'hui : par circonscription, par liste, et il est clair que si je désigne mes élus dans chaque canton pour qu'ils gèrent le Conseil Général, chaque élu de canton va venir défendre son canton. Au sein d'une communauté de communes, chaque conseil municipal va choisir les élus qui vont représenter leur commune au sein du conseil d'agglomération et pas toujours pour gérer une compétence intercommunale. Alors que, s'ils sont élus au suffrage universel, il est clair qu'ils auront à rendre des comptes devant l'ensemble de la population. Alors que, dans l'autre cas, leur mandat dépendra de ce qu'ils auront pris dans la Communauté d'agglomération pour leur commune puisque ce sont des électeurs de leur commune qui les ont élus. Donc, il est absolument indispensable d'aborder le problème de territoire politique à travers ces trois notions en même temps. Je ne vais pas développer puisque j'ai dit que j'ouvrais des portes.

Le « millefeuille territorial » pose, lui aussi, quelques questions. Traditionnellement et jusqu'il n'y a pas très longtemps, la France fonctionnait sur les bases de la pré-Révolution française avec trois collectivités : la commune, le département issu de la Révolution française et l'Etat. Ce sont ces trois niveaux-là qui, jusqu'à la fin du vingtième siècle, ont organisé la vie politique et la vie sociale des gens : on était de sa commune, le département était fondé sur le fait qu'on mettait la préfecture à une journée de marche de n'importe quel endroit et l'Etat gérait les grandes fonctions habituelles : la justice, l'armée, etc.

Or, ce système correspond à une organisation rurale de notre pays. Ont émergé récemment trois autres structures : l'Europe qui fait aussi débat sur ses compétences et la place qu'elle prend, l'intercommunalité puisqu'on s'est aperçu qu'on ne pouvait plus gérer un certain nombre de compétences uniquement au niveau des communes, et la Région qui, très récemment, est passée du statut d'établissement public à une collectivité territoriale à part entière. Donc, on se retrouve avec six niveaux : trois niveaux émergents qui prennent de plus en plus de place et trois niveaux anciens qui, historiquement, sont la structuration de notre système administratif. Et si je rajoute qu'on a mis là-dessus en place d'autres syndicats de communes, d'autres territoires, on se retrouve effectivement avec une quantité de strates et un certain nombre de conflits de compétences.

La notion de compétence est abordée aujourd'hui dans un rapport d'opposition entre la *compétence générale* (tout ce qui est sur mon territoire relève de ma compétence, par principe, rien ne doit m'être étranger, je peux intervenir sur tout ce qui concerne mon territoire) et les *compétences spécialisées* (les départements ont les collèges, les régions les lycées, les régions ont les transports, mais, en même temps, si c'est sur mon territoire, je peux aller m'y intéresser). Il faut effectivement clarifier ce problème de compétences là où, dans un certain nombre de domaines dont celui de la culture, chaque niveau peut être amené à intervenir<sup>4</sup>. Il y a effectivement des conflits de compétences et on se retrouve avec des territoires, des institutions qui vont venir gérer les compétences des autres et on est plusieurs sur la même compétence. Cela induit des cofinancements, ce qu'on appelle des financements croisés qui à mon avis génèrent deux choses, l'une positive et l'autre négative : un manque d'efficacité parce qu'on ne peut plus assumer complètement une compétence et se positionner (une collectivité qui décide de construire une bibliothèque en ayant les moyens de le faire n'a pas cette dépendance), mais également un consensus entre tous ces niveaux. C'est-à-dire qu'il faut effectivement rassembler l'accord des différents niveaux de territoires pour avoir un cofinancement où le Département va donner 10% de la médiathèque, la Région va en donner 15%, dans le cadre du contrat de plan, l'Etat va intervenir, la communauté d'agglomérations va en mettre un petit bout et chacun va avoir son logo sur le panneau de travaux du chantier. Dans un pays où il y a parfois beaucoup d'oppositions, c'est donc à la fois un fonctionnement qui fait perdre du temps et un moyen de réunir l'ensemble des territoires sur un projet commun, en limitant les projets inconsidérés.

Le millefeuilles territorial induit un autre problème qui est celui de la lisibilité de l'action des politiques avec la citoyenneté : comment peut-on demander à un citoyen de s'y retrouver quand il confond Conseil général et Conseil régional, qu'il ne sait pas qui fait quoi, y compris parfois chez les gens les plus avertis. On finit effectivement par avoir un imbroglio totalement illisible et je pense que c'est une des causes d'abstentionnisme dans certaines élections. On sait se déplacer pour aller voter pour son maire parce qu'on sait à peu près ce qu'il fait, on se déplace pour les présidentielles parce que c'est l'élection phare en France, mais au-delà de cela, pourquoi en milieu urbain je vote pour un conseiller général – un côté de la rue vote

---

<sup>4</sup> Sauf lorsque l'on dit : les archives sont à la charge des départements, les conservatoires à la charge des communes, et encore, on voit avec le CEPI que les choses ne sont pas aussi simples que cela.

pour l'un, l'autre côté vote pour l'autre, facile de discuter entre voisins pour savoir pour qui on va voter -, on ne sait pas à quoi ils servent et aujourd'hui, il y a un vrai problème pour faire vivre la démocratie autour de ce millefeuilles territorial.

### **Hélène Koempgen**

Est-ce que cela veut dire qu'il y a nécessité de simplification ?

### **Didier Simonet**

Simplification, je ne sais pas, oui sûrement ! Mais en tout cas de clarification. Il faut rendre la démocratie plus accessible au citoyen sinon il s'en éloignera de plus en plus.

J'ai deux autres questions plus générales que je pose aussi. C'est le rôle du territoire dans la socialisation de l'individu. Un certain nombre de sociologues qui ont travaillé sur la socialisation constatent que le territoire joue un rôle moins grand sur la socialisation qu'il n'en jouait dans la société rurale. Autrement dit, on était attaché à sa commune, on était Breton, on était Alsacien, c'était un élément très fort de socialisation. Aujourd'hui, on bouge beaucoup plus, on peut naître à un endroit, vivre dans un autre, changer trois fois de région, il y a un grand nomadisme, une très grande mobilité, on vit plusieurs territoires en même temps. Jean Viard, que je citerai plusieurs fois, rapporte qu'en 1950, un français faisait cinq kilomètres par jour pour ses déplacements. Aujourd'hui, la moyenne est de 45 kilomètres par jour dont un tiers pour son travail et plus de la moitié pour ce qu'il appelle l'*affection*, c'est-à-dire pour aller voir de la famille, des amis, pour rencontrer la grand-mère. Alors qu'avant, on était dans sa commune dont on ne bougeait quasiment pas, on est beaucoup plus dans une socialisation autour de ce que certains appellent des tribus : on appartient à un groupe, et même à plusieurs groupes et je ne suis pas certain que le territoire joue le même rôle que celui qu'il pouvait jouer puisque le rapport que l'on a à l'espace – et on parlera aussi du rapport au temps - s'est profondément modifié au cours de ces dernières années. Je peux citer des exemples familiaux : mon épouse est du Limousin. Lorsqu'elle a décidé de partir (elle est professeur de mathématiques), son premier poste a été à Pontoise dans le Val d'Oise. Dans le milieu social où elle était, c'était une révolution de sortir du Limousin et d'aller à Pontoise. Et aujourd'hui, ma fille a fait de l'économie et elle va faire son stage à Tahiti et aux îles Tonga et c'est une révolution pour nous de la voir partir. Le monde est ce qu'était la France à notre génération par rapport au village. C'est une vraie modification et il faut en tenir compte dans les approches culturelles des gens.

La notion de territoire s'est profondément modifiée et est moins structurante, à mon avis, en termes de socialisation des gens d'autant plus que l'on reste encore sur une image d'une représentation d'une France qui a été construite d'une manière rurale avec le mythe du village (36.000 communes en France) et une négation d'autres territoires qui sont les quartiers.

Quand on parle de territoires, on parle de la France et des communes, on n'imagine pas trop les quartiers. On parle de *réaménagement* des quartiers, de politiques de *réhabilitation*, de *désenclavement* des quartiers : la politique de la ville par rapport à l'aménagement du territoire est complètement dévalorisée. Je pense que c'est une question qu'il faut se poser et je vais même jusqu'à l'idée de la pertinence de cette notion de territoire entre la multiplication des territoires qui sont vécus et puis la survalorisation de cette notion de territoire par rapport à la notion des groupes sociaux.

Je vais aller encore plus vite. Je voulais parler de la *représentation* qu'on se fait de la société. Cette représentation dépend beaucoup de l'idéologie, c'est-à-dire que l'idéologie d'un individu, d'un homme politique qui va voir la société va complètement prendre le pas sur la réalité de ce qui est vécu et sur la construction de ce que Jung appelait les archétypes, c'est-à-

dire qu'on va encore vivre sur l'idée d'une France républicaine qui intègre - même si on laisse de côté des milliers de sans abris ou de sans papiers -, mais on est encore, on vit encore, on entend encore les discours d'une société républicaine, intégrative, etc.. Pourquoi ? Parce que je pense qu'on manque d'outils d'analyse qui nous permettraient d'avoir les tendances lourdes ou de détecter les signaux faibles, c'est-à-dire les petits points qui, dans notre société, génèreront les grandes mutations de demain. Les chercheurs (sociologues, économistes, historiens) nous apportent beaucoup, mais une fois qu'ils ont produit, il n'y a personne pour faire le relais entre leurs travaux et les politiques, et les citoyens qui ont largement leur mot à apporter.

Je voulais dire également qu'on passe d'une société post moderniste, où l'individualisme qui a été le centre la société du modernisme est en train de perdre pas sur l'émergence d'une forme de communautarisme. Pas un communautarisme politique (la société n'est pas organisée autour du communautarisme), mais un désir de se retrouver dans des groupes.

J'évoquerai enfin rapidement une mutation de société qui est selon Jean Viard l'une des plus importantes : en 1914, une vie, c'était 500.000 heures, aujourd'hui, c'est 700.000 heures. Le temps de travail est passé de 120.000 heures sur les 500.000 heures d'une vie en 1900 à 67.000 heures sur 700.000 heures aujourd'hui. Ce qui veut dire que le travail n'est plus aussi structurant sur la vie d'un individu qu'il l'était autrefois. Aujourd'hui, c'est le loisir qui a tendance à jouer ce rôle structurant : une fois enlevées les heures de sommeil et de travail, il reste 60% de temps de vie qui représentent 400.000 heures de temps disponible. On notera que le travail ne représente plus que 10% de temps de vie et qu'un quart du temps libre se passe devant la télévision. C'est-à-dire que le temps libre qui a été gagné, il a été utilisé pour aller devant la télévision. Les vacances et les voyages arrivent ensuite et ce sont ces vacances et ces voyages qui sont des lieux d'innovation sociale dans la relation avec les individus.

### **Hélène Koempgen**

Vous parliez tout à l'heure des distances : il faut peut-être aussi à ces 67.000 heures de travail ajouter le temps passé dans les transports. Parce qu'on se dit que c'est formidable, qu'on a beaucoup progressé, mais si on veut avoir une analyse très fine il faut aussi réajuster avec ces données sur les 5 km ou 45 km de temps passé pour aller travailler.

### **Didier Simonet**

Oui, tout à fait. Et puis, on est devant un nouveau phénomène qu'on ne peut pas ne pas prendre en compte si on s'intéresse aux problèmes culturels et à la démocratisation culturelle : c'est l'émergence d'un couple nouveau qui l'individu et le monde virtuel. La télévision n'est plus le seul écran, et l'Internet a suscité la création de nouvelles communautés virtuelles : on voit des reportages, on fait les soldes devant son ordinateur. En ce qui concerne l'approche culturelle, on ne peut plus être au temps de représentations de Malraux, de l'aménagement du territoire, du déplacement des équipements en province. On a complètement changé d'échelle.

J'aimerais également parler du *vivre ensemble*. Non pas de la façon dont les communautés vivent ensemble, mais du vivre ensemble à travers la culture, c'est-à-dire la production d'archétypes, d'un imaginaire collectif qui permet effectivement aux gens d'avoir des sujets communs pour discuter et vivre autour de représentations communes.

Une approche du vivre ensemble qui me semble importante, c'est la démocratie participative parce je pense vraiment que si l'on ne réintroduit pas le citoyen dans le débat politique, on n'avancera pas ; je donne un seul exemple du déficit démocratique : un élu pour cinquante habitants à la campagne et 36.000 communes qui avaient bien introduit la démocratie au sein de ce monde rural, un élu pour 100.000 habitants dans les villes et ce n'est pas les quelques

réunions de quartier utilisées par des politiques qui vont introduire plus de démocratie. Et le problème des banlieues, à mon avis, c'est aussi un problème de déficit démocratique très important.

Et si je parle également d'aménagement du territoire, on pourrait dire que c'est dans ces territoires qu'il y a le plus de temps libre et c'est dans ces territoires qu'il y a le moins d'équipements culturels.

Dans l'offre publique, je voulais faire la distinction entre le rôle du public et le rôle du privé. Quand on gère un théâtre privé et quand on gère un théâtre public, on gère la même chose : il y a une différence qui est la finalité. Si je gère un théâtre privé, la fonction de ce théâtre, c'est faire des bénéfices et pour le moins assurer la survie de l'entreprise. Si je sers du public, je fais mon action de production, c'est-à-dire qu'il faut que je vende des places, que je remplisse la salle, mais quand le politique le fait, il a dans l'idée qu'il va atteindre autre chose, c'est-à-dire une modification des éléments de la société. Quel que soit le domaine, il y a un système à double détente dans l'action publique : il faut ramasser des poubelles, cela répond à un besoin immédiat, et il faut pratiquer le tri sélectif parce qu'on a à gérer la société (je prends tous les exemples possibles). Dans l'action publique il faut toujours réfléchir sur le pourquoi. On n'est pas là uniquement pour enseigner la musique, sinon le privé pourrait le faire. Si on décide que c'est le public qui doit gérer cela, c'est parce que le politique, les élus, la société décident que c'est un service important qui doit élever l'éducation, permettre à des enfants d'accéder à l'enseignement musical. Il y a une conception de l'homme derrière cela.

A propos de l'offre publique, je voulais faire remarquer que j'avais trouvé surprenante la terminologie d'*offre publique*, parce que « offre » c'est quand même ce qui se rapporte à l'économie. Pour ma part, je préfère le terme de *politique publique*.

La baisse des financements publics entraîne une modification de l'action des politiques et des acteurs publics qui ont de plus en plus un rôle d'*assembleurs*. Une des questions essentielles devient : comment vais-je pouvoir créer une synergie entre différents acteurs de la cité pour participer à une politique ? Par exemple, en Région Poitou-Charentes, on vient de créer le microcrédit social : on demande aux banquiers d'offrir des prêts à des gens à qui ils ne veulent pas en faire, moyennant quoi on garantit le prêt en remboursant les intérêts, et on les oblige à se mettre en duo avec une association sociale, comme le Secours Populaire, qui fait l'accompagnement des personnes. Les intérêts sont reversés à la fin aux particuliers pour « récompenser » ceux qui ont remboursé. Cela coûte relativement peu cher à la collectivité (il n'y a que les intérêts à payer), et cela permet l'accès à un crédit à des personnes qui ne l'auraient pas obtenu parce que les banques ne veulent plus prendre de risques. Et les associations dialoguent avec les banques, ce qui est quand même assez intéressant (par exemple le Secours Populaire qui travaille avec le Crédit Mutuel). Cela devient de plus en plus, me semble-t-il, le rôle des acteurs publics. Je voulais terminer sur la notion de politique publique qui est une notion à laquelle je tiens beaucoup.

Une politique publique, on en parle souvent, c'est d'abord une théorie du changement social. C'est-à-dire que quand je veux conduire une politique, j'ai dans l'idée que je vais modifier quelque chose qui ne va pas dans la société, ou que je voudrais améliorer quelque chose. Et si je décide d'une politique, c'est pour changer quelque chose dans la société. Il faut toujours avoir cette idée : à travers la politique, qu'est ce que les gens consciemment ou inconsciemment, formellement ou pas, ont voulu changer. Une politique publique s'appuie sur des finalités. Le politique a une conception de l'homme, qui peut être communiste, qui a des analyses marxistes, qui peut être libéral, avec sa philosophie, son approche politique. Il va faire une analyse dans sa commune, dans son département, dans sa région, analyse qui va être

fortement imprégnée de la représentation qu'il a de la société et de ses finalités, c'est-à-dire de sa conception des choses. Et il va définir des objectifs. Par exemple : « il y a dans ma commune des gens qui n'ont pas accès à la culture, et l'analyse montre que le critère financier est important. Donc je vais diminuer le prix des places dans le théâtre et proposer une saison culturelle dans ma commune avec au moins dix spectacles. » Il va y avoir une mise en œuvre, il va décider de le gérer en régie ou le confier à une association, il va décider d'attribuer des subventions, etc. La mise en œuvre va être faite, mais ce n'est que le début. Il faut également une évaluation qui revient en analyse. Ainsi on ne tourne pas en rond, mais cela revient comme une vis et c'est comme ça que l'on avance.

Je n'ai pas du tout répondu à la question qui était « comment un territoire politique se saisit des mutations de la société pour élaborer son offre publique ? » Il y a une raison à cela. Parce qu'avant de dire « comment » il faudrait que je pose la question « un territoire politique se saisit-il des mutations de la société pour élaborer son offre publique ? ». Et si vous vouliez une réponse, je vous dirais non. Il ne les intègre pas. Ceux qui doivent les intégrer, je suis convaincu que ce sont les acteurs de terrain qui prennent des risques, qui inventent un certain nombre de choses, et que tant qu'on restera dans des politiques descendantes, on aura des choses qui seront très conservatrices. Les choses bougeront de la base à partir des gens qui comme vous sur le terrain intègrent ces mutations dans leurs pratiques.

## SERVICE PUBLIC ET LIBERALISME

Nicolas COLIN

Maître de conférences à « Sciences-Po »

Pour discuter de la question des services publics et du libéralisme, je vous propose d'examiner ensemble plusieurs questions que soulèvent les services publics et auxquelles le libéralisme, en tant que doctrine politique, apporte une réponse – parmi d'autres.

Mais il nous faut d'abord définir ce qu'est un service public :

- un service public est une activité réglementée par la puissance publique afin d'assurer l'égalité d'accès de tous au service offert, partout sur le territoire et à des conditions financières adaptées à tous les niveaux de revenus. Le système hospitalier en est un exemple ;
- un service public peut aussi être une activité assurée en situation de monopole du fait d'imperfections de marché qui empêchent les acteurs économiques de parvenir à un équilibre commercial. C'est le cas, par exemple, des grands services publics en réseau : le transport ferroviaire est aujourd'hui le meilleur exemple.

Dans le premier cas, il s'agit de se préoccuper du service aux citoyens. Dans le second cas, il s'agit plutôt de protéger les opérateurs eux-mêmes des conséquences délétères pour eux d'une concurrence imparfaite. Parfois, les services publics répondent aux deux caractéristiques : ainsi des anciens PTT, qui étaient un monopole du fait de l'investissement considérable que représente l'infrastructure du réseau téléphonique, mais aussi un service d'accès égal sur tout le territoire compte tenu d'une tarification sans rapport avec le coût de revient.

### 1) Un service public doit-il être opéré par la puissance publique ?

Pas forcément :

- Il existe le dispositif des délégations de service public ou des partenariats public-privé, qui sont des modalités d'opération du service public par des entreprises privées sous le contrôle de la puissance publique.
- Une réponse à cette première question consiste à encourager la délégation de services publics à des entreprises privées, réputées plus flexibles et plus efficaces du fait des mises en concurrence régulières pour choisir le délégataire du service public en question.
- Mais, en situation de monopole, le contrôle du délégataire par la puissance publique est crucial pour assurer la qualité du service public au meilleur coût.

### 2) Un service public doit-il employer obligatoirement des salariés en position statutaire ?

Pas forcément non plus :

- Les positions statutaires, c'est-à-dire la position d'agent titulaire de la fonction publique assortie d'une garantie de l'emploi, ne sont pas une obligation si l'on se réfère à la Constitution.

- En revanche, le recrutement et, symétriquement, le licenciement, doivent être plus encadrés encore dans le cadre d'un service public que pour une entreprise privée. C'est le sens de l'article VI de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, à laquelle fait référence le Préambule de la Constitution : « *Tous les Citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents* ».
- La logique sous-jacente est la suivante : la performance d'un service public étant difficilement mesurable – en l'absence d'un marché, d'un résultat d'exploitation et d'une marge commerciale –, permettre aux autorités publiques de recruter à discrétion pourrait conduire à peupler l'administration des amis, des favoris et des membres de la famille auxquels on octroie des faveurs, plutôt que de recruter les plus compétents pour s'assurer des missions de l'administration.
- La position statutaire ne résulte que d'une extension des garanties apportées par la déclaration des droits de l'homme pour ce qui concerne la phase du recrutement : il s'agit de protéger les fonctionnaires des interventions politiques à toutes les étapes du déroulement de sa carrière : recrutement, mais aussi mobilité, promotion, augmentation, *etc.*
- Tous les pays n'ont pas fait ce choix. Par exemple, en Suède, tous les salariés des administrations publiques sont soumis au droit du travail et sont donc signataires d'un contrat de travail au même titre que les salariés des entreprises privées. Aux Etats-Unis, tous les emplois supérieurs de l'administration fédérale sont pourvus à la discrétion du président des Etats-Unis et de son entourage – mais avec l'avis et le consentement du Sénat, qui conduit à cet effet des auditions publiques.
- En réalité, comme pour la délégation des services publics à des entreprises privées, la problématique est à nouveau celle du contrôle : en l'absence de positions statutaires pour garantir que les salariés employés sont les plus vertueux et les plus talentueux à toutes les étapes de leur carrière, comment s'assurer que les organisations opérant des services publics ne sont pas peuplées de collaborateurs incompetents recrutés par faveur ?
- Une réponse à cette deuxième question consiste à remplacer les positions statutaires par des positions plus flexibles, voire par un régime de droit privé, mais avec des systèmes d'incitation et un contrôle démocratique adapté : c'est l'enjeu de la fameuse rémunération au mérite, qui présente des limites, et celui du pilotage des politiques publiques par la performance, sur lequel on reviendra ci-dessous.

### 3) Un service public peut-il être payant ?

Oui, la conception traditionnelle en France est qu'un service peut être payant. Il est loisible de demander aux usagers d'un service public de s'acquitter de ce qu'on qualifiera en droit de « redevance » ou « rémunération pour service rendu ». Il existe toutefois un découplage fréquent entre ce « prix de vente » et le « prix de revient » de l'activité, c'est-à-dire entre ce qui est facturé à l'utilisateur d'un service public et ce que le service public coûte effectivement à la collectivité.



En effet, plusieurs modalités de facturation d'un service public sont envisageables, chacune avec des avantages et des inconvénients :

- Une modalité fréquente consiste à faire payer les usagers au-dessus d'un certain seuil de revenus et pas en dessous. On procède souvent de façon indirecte : untel, parce qu'il ne dispose que de faibles revenus, touche le RMI et c'est à ce titre (son statut de RMIste) qu'il va bénéficier de la gratuité des transports en commun. Les effets pervers de ce type de tarification sont bien connus (« effets de seuil ») : lorsque la personne retrouve un emploi, elle perd non seulement le RMI mais aussi toutes les avantages dont elle bénéficiait par ailleurs (la gratuité des transports en commun, de la cantine pour les enfants... ou de l'inscription à l'école de musique). Il y a donc « désincitation » à retrouver un emploi bien au-delà du seul montant du RMI lui-même : c'est ce que les économistes appellent la « trappe à inactivité ».
- La modulation en fonction des ressources suivant une grille est une modalité moins perverse que la fixation d'un seuil : cela consiste à rendre la tarification d'un service public donnée proportionnelle voire progressive en fonction des revenus. La difficulté de cette modalité de tarification est administrative. Il ne suffit plus de considérer si l'utilisateur est ou non au RMI, il faut examiner sa situation plus en détail : quels sont ses revenus ? Le cas échéant, ceux de son conjoint et de ses enfants ? Quelle est la composition de son foyer fiscal ? Quelle année doit être prise en compte ? Les petits opérateurs de service public ont souvent des difficultés à gérer ce type de dispositifs qui imposent de prendre en compte la situation des usagers dans toute leur diversité et leur complexité car ils n'ont pas la capacité d'instruire les dossiers dans le détail.
- Une modalité beaucoup plus simple consiste à fixer un tarif forfaitaire, d'un montant modique, qui s'applique à tous les usagers quelle que soit leur situation. Dans ce cas, le tarif est souvent très inférieur au prix de revient et les comptes du service public en question doivent être équilibrés par une dotation versée par la collectivité et financée par le produit des impôts. Contrairement aux idées reçues, le fait de faire payer le même prix à tout le monde est conforme à l'objectif de justice et de redistribution, car en réalité un usager paie, d'une part, le prix d'usage du service public et, d'autre part, en fonction de ses revenus, le montant des impôts qui servent à financer ce service public. On voit bien que, si l'imposition est progressive, les usagers les plus riches contribuent plus que les plus pauvres.
- Une quatrième modalité de tarification des services publics est la facturation au coût réel, c'est-à-dire un « prix de vente » égal ou légèrement supérieur au prix de revient, mais avec le versement par ailleurs d'aides aux usagers par la puissance publique pour couvrir tout ou partie de ce « prix de vente », le cas échéant modulé en fonction des revenus. C'est la logique des « coupons » ou des « aides à la personne », encore appelés *vouchers* aux Etats-Unis. Lorsque plusieurs opérateurs sont en concurrence, l'avantage est que ça permet aux usagers de faire jouer la concurrence sur la qualité de service sans avoir à tenir compte d'une différence de prix (qui est pris en charge grâce au *voucher*). Mais les systèmes de *vouchers* ont des effets pervers de long terme dans un contexte de difficultés des finances publiques : le montant des aides versées aux usagers stagne alors que le prix de revient, et donc le coût pour l'utilisateur, augmente ; ou encore, les *vouchers* sont progressivement réservés aux plus pauvres, ce qui provoque des phénomènes de stigmatisation et de ségrégation.

L'approche libérale tend à favoriser le système des *vouchers*. Le service public du logement en est une bonne illustration. Les opérateurs de ce service public sont multiples : les organismes HLM, mais aussi les bailleurs de logements locatifs conventionnés et même les bailleurs de logements locatifs ordinaires – qui sont opérateurs de service public de fait lorsque leurs locataires bénéficient d'aides au logement. Traditionnellement, la gauche est partisane des « aides à la pierre » (on verse de l'argent pour aider à la construction de logement en échange d'un plafonnement des loyers) alors que la droite est partisane des « aides à la personne » (on laisse le marché jouer pour la fixation des loyers, mais on aide les plus démunis en leur versant des allocations pour les aider à se loger). La situation du logement montre les effets pervers de long terme : les aides au logement ne concernent plus qu'une minorité de la population et leur montant est désormais sans rapport avec celui des loyers qui, notamment dans les grandes villes, ont augmenté depuis le basculement en 1979 d'un système d'aides à la pierre à un système d'aides à la personne.

#### 4) Un service public peut-il s'accommoder d'un certain niveau de concurrence ?

Oui, sans aucun doute et c'est d'ailleurs l'un des préceptes du libéralisme en matière de services publics que de les soumettre dans la mesure du possible à une pression concurrentielle afin de les inciter à améliorer leurs performances. Toutefois, par nature, un service public ne peut fonctionner sur un marché. Aussi la concurrence n'est-elle introduite dans les services publics que partiellement, de deux principales manières :

- La concurrence peut être introduite par une opération de « désintégration verticale », consistant à imposer un service monopolistique universel sur une partie de la chaîne de production mais à permettre à plusieurs opérateurs de se faire concurrence, dans un cadre soigneusement réglementé, sur une autre partie de cette chaîne. Le meilleur moyen d'illustrer la désintégration verticale est de comparer les systèmes de santé britannique et français. Au Royaume-Uni, le système de santé est entièrement intégré autour du *National Health System*, qui détient un monopole à la fois pour le financement des soins et pour leur prestation à ceux qui en ont besoin. En France, en revanche, le régime de monopole est limité à l'activité de financement – l'opérateur unique étant l'assurance maladie – tandis que la prestation des soins fait l'objet d'un régime concurrentiel avec l'intervention des hôpitaux publics, mais aussi de cliniques privées et de praticiens libéraux conventionnés. Le système français est donc partiellement concurrentiel, alors que le britannique ne l'est pas du tout – et en ce sens, la France est sur ce point beaucoup plus libérale que ne l'est le Royaume-Uni. Chacun des deux systèmes a ses avantages et ses inconvénients. Au Royaume-Uni, l'intégration de l'ensemble du système autour d'un seul opérateur garantit une maîtrise des coûts, mais au prix parfois d'importants phénomènes de « files d'attente » qui obligent les Britanniques à attendre parfois jusqu'à plusieurs mois avant une opération. En France, la concurrence sur l'offre de soins garantit une plus grande réactivité du système, mais aussi des inégalités dans la qualité de l'offre de soins et, surtout, des coûts beaucoup plus difficiles à maîtriser, comme en témoigne le fameux « trou » de l'assurance maladie.
- La concurrence peut également être introduite par une opération de « désintégration horizontale », suivant le modèle libéral véhiculé par la Commission européenne : l'idée est de découper le service public en prestations élémentaires et d'isoler celles dont on considère qu'elles doivent être accessibles à tous dans les mêmes conditions partout sur le territoire, que l'on appelle le « service universel ». Le reste, qui ne relève

pas des services essentiels, peut faire l'objet d'une ouverture à la concurrence. La Poste, mais aussi le téléphone, sont emblématiques de ce type d'évolution.

#### **5) Un service public peut-il être opéré par des entités ayant une activité commerciale par ailleurs ?**

La question qui se pose en présence d'une « désintégration horizontale » est la suivante : le service universel de base et les services optionnels soumis à la concurrence peuvent-ils être opérés par la même entité ? C'est un choix qui a été fait par défaut : aujourd'hui, des sociétés telles que La Poste et France Télécom proposent à tous un service universel dont la tarification est réglementée par la puissance publique et offrent, en concurrence avec d'autres sociétés, des services ne relevant pas du service public.

Ce type de configuration, conforme aux préceptes libéraux de l'introduction du maximum de concurrence dans l'activité des opérateurs de service public, tend à provoquer des effets pervers : lorsqu'une même entité assure à la fois une activité de service public qui ne lui rapporte rien et des activités concurrentielles sur lesquelles elle réalise une marge confortable, la tentation est bien souvent d'allouer l'essentiel des ressources aux activités concurrentielles, d'une part, pour soutenir la pression de la concurrence afin de ne pas perdre de parts de marché et, d'autre part, pour maximiser les profits et donc optimiser la situation financière de l'entité.

La tendance à se focaliser sur les activités concurrentielles au détriment des activités de service public est d'autant plus aggravée que les ressources publiques se font rares et que la « diversification » des opérateurs de service public dans des activités concurrentielles génératrices de profit est de plus en plus considérée comme une « poule aux œufs d'or » par les responsables politiques. Par exemple, on incitera les universités à développer leur activité de formation continue des salariés qui leur permet de gagner de l'argent auprès des entreprises.

Dans ce cas de figure, une évolution possible consiste à allouer les meilleurs collaborateurs et les plus beaux équipements à l'activité concurrentielle tandis que l'activité de service public – en l'occurrence, pour les universités, il s'agirait de la formation initiale – est progressivement délaissée et paupérisée. Le service postal offre un autre exemple : celui qui souhaite envoyer une lettre de faible poids activité sur laquelle La Poste détient encore un monopole au titre de ses missions de service public, doit faire la queue derrière des clients qui envoient des paquets, des plis urgents, réalisent des opérations sur leur compte bancaire ouvert à La Banque Postale – toutes activités qui sont dans le champ concurrentiel. Il n'est pas exclu que la qualité du service serait meilleure si La Poste n'assurait que des missions de service public et laissait à des entreprises privées le soin de se faire concurrence sur le marché...

#### **6) Comment assurer l'efficacité, l'efficacé et la qualité des services publics ?**

Les réponses apportées par le libéralisme à toutes les questions ne sont pas motivées par un rejet de principe du service public en lui-même. Le plus souvent, introduire plus de flexibilité, plus de concurrence a pour motif la volonté d'améliorer les performances du service public, c'est-à-dire de le rendre moins coûteux, plus efficace et plus efficace. Derrière tout service public, il y a une imperfection de marché. Le service public a été mis en place pour pouvoir offrir à la population des prestations que des sociétés privées se faisant concurrence sur un

marché ne sont pas en mesure de proposer dans des conditions économiques viables. Or, en l'absence de marché, il est difficile d'apprécier la performance d'un opérateur. Une entreprise suit son résultat d'exploitation et son taux de profit. Pour un service public, c'est beaucoup plus difficile, c'est pourquoi on doit recourir à d'autres outils pour s'assurer de la performance des services publics et mieux rendre des comptes aux citoyens sur l'utilisation du produit de leurs impôts.

- Les outils traditionnels sont les missions d'inspection et d'audit : faute de pouvoir s'assurer de la performance des services publics au fil de l'eau à l'aide d'un tableau de bord, on mobilise régulièrement des auditeurs, des inspecteurs, des contrôleurs, qui vont s'assurer que l'opérateur est bien organisé, qu'il fonctionne correctement, qu'il dispense des services de qualité, qu'il n'y a ni fraude ni gaspillage, que les collaborateurs sont dévoués à leur travail et compétents, bref que l'argent des contribuables est utilisé à bon escient.
- Un outil souvent négligé est la voie de recours juridique comme garantie de la qualité des services publics. Ici, c'est l'occasion de rappeler que l'idée selon laquelle la qualité des services privés est supérieure à celle des services publics est souvent un mythe. Voyez le dossier des frais bancaires, les débats autour des abus de position dominante de Microsoft, les engagements d'un ou deux ans qui empêchent parfois les consommateurs d'exiger des services de qualité de la part des opérateurs de téléphonie mobile ou bien la difficulté à joindre les *hotlines* des fournisseurs d'accès à Internet. La vérité, c'est que si une entreprise vous offre un service de mauvaise qualité ou vous fait défaut, vous n'avez guère de voies de recours : s'informer auprès d'une association de consommateurs permet d'être aidé dans ses démarches ; saisir la justice est une procédure longue et complexe, toujours dissuasive. Le plus souvent, le consommateur lésé baisse les bras et renonce à recouvrer ses créances. Vis-à-vis d'un service public, même si le service est de mauvaise qualité, vous avez au moins des voies de recours simples qui vous sont garantis par la loi : le recours hiérarchique, le recours, dans certains cas, à une autorité administrative indépendante, le recours au Médiateur de la République, et finalement les recours juridictionnels auprès des juridictions administratives.
- Un outil de création plus récente est le pilotage par la performance. Le fondement de ce genre de dispositif est que le taux de profit n'est pas un bon indicateur de la bonne marche d'un service public et que celle-ci ne peut être appréciée qu'à l'aide de batteries d'indicateurs beaucoup plus nombreux et variés. Les procédures budgétaires d'allocation des ressources publiques ont été réformées dans tous les pays occidentaux depuis le début des années 1990 afin de mieux tenir compte de la performance des services publics dans l'allocation des crédits. Mais le bilan en est aujourd'hui mitigé : le suivi des indicateurs, sans vraiment améliorer les performances, a surtout généré des processus nouveaux, beaucoup de paperasse et, en somme, une inertie bureaucratique bien supérieure encore à celle qui prévalait par le passé.
- Au total, la meilleure garantie de la bonne marche des services publics réside dans les principes démocratiques : c'est au Parlement, en tant qu'il représente les citoyens, de demander des comptes au pouvoir exécutif sur la bonne marche de l'administration et des services publics qu'elle opère ou qu'elle réglemente. Et malheureusement, en France, nous sommes plutôt mal servis du fait de l'inexistence de la tradition du contrôle parlementaire – alors que dans les pays plus libéraux justement, comme les Etats-Unis ou le Royaume-Uni, le Parlement s'affirme beaucoup plus comme un chien de garde du bon emploi des deniers publics.

## Conclusion

Deux menaces pèsent aujourd'hui sur les services publics :

- La menace corporatiste, qui nie qu'à chacune des questions que nous venons d'examiner, il peut être apporté une multitude de réponse suivant la nature du besoin à satisfaire. Un service public efficace et de qualité, ce n'est pas nécessairement un opérateur public en situation de monopole, gratuit pour ses usagers et employant des agents en position statutaire. L'un des plus importants services publics dans notre pays, c'est le service public de la santé qui est loin de se réduire à l'hôpital public, mais englobe également les cliniques privées et l'ensemble des praticiens libéraux conventionnés, le tout financé par l'assurance maladie (publique) et les assurances complémentaires (privées).
- La menace, plus libérale celle-ci, d'un service public réservé aux plus pauvres, dans la logique du fameux « filet de sécurité » d'inspiration anglo-saxonne. Dans ce cas, la qualité du service public ne peut aller que décroissant car, les classes moyennes, ne se sentant pas concernées, refusent de plus en plus de payer des impôts pour financer ces services publics. On est alors dans un cercle vicieux : parce que les classes moyennes ne veulent plus payer, la qualité du service public se dégrade et les classes moyennes ne veulent plus y recourir, préférant se tourner vers le secteur privé. C'est typiquement la logique qui mine depuis l'origine le système de protection sociale aux Etats-Unis, parce que ce système a été conçu pour bénéficier seulement aux plus pauvres et, du coup, personne ne veut payer ! Au Royaume-Uni, Tony Blair a réalisé un effort considérable d'investissement dans les services publics de l'éducation et de la santé pour en améliorer la qualité et réconcilier les classes moyennes avec ces services publics. En France, on débat de la mise sous condition de ressources des allocations familiales, alors même que le fait que ces allocations soient versées à tous quel que soit le niveau de revenu est une garantie de ce que tout le monde est prêt à payer pour les financer.

Pour illustrer ce phénomène, je finirai sur une citation d'Olof Palme, premier ministre social-démocrate de Suède jusqu'à son assassinat en 1986, qui reste d'une brûlante actualité : *« Si les efforts de la société ne sont focalisés que sur ses membres les plus faibles par le biais de politiques sociales sélectives sous conditions de ressources, les contribuables arrivent à penser en termes de « nous » et « eux ». « Nous » - les salariés plus aisés et la classe moyenne - devons payer à l'Etat mais ne recevons rien en retour. Le terrain est ainsi préparé pour la désintégration de la solidarité sociale. [...] L'argument que j'essaye de faire ressortir est que les membres les plus fragiles de la société sont mieux protégés non pas en leur accordant un traitement spécial mais en les incluant dans des programmes qui s'étendent à tous les membres de la société ».*



## LE SENS DES MOTS

(DEBAT)

### Hélène Koempgen

Comme vous avez pu le voir dans le dossier qui vous a été remis, nous allons, à chaque fin de demi-journée, avoir un moment d'échange intitulé « le sens des mots ».

Nous en avons listé un certain nombre : le mot *citoyen*, qui n'est pas apparu beaucoup encore ce matin, *territoire* qui a été largement évoqué, *démocratisation*, *égalité*, *égalité d'accès*, *service*, *services*, *choisir*, *public*, *communauté*, *individu*, *rassemblement*. Je vous propose de vous emparer de ce dernier terme de *rassemblement*. Rassembler pour débiter l'échange de cette fin de matinée, sachant que nos intervenants sont là pour dialoguer avec vous et répondre à vos questions.

### Peter Wizard, directeur du conservatoire du 15<sup>ème</sup>, Paris

Votre proposition de se rassembler autour du mot « rassemblement » m'interpelle. Parce que je suis l'un des immigrés de première génération et que cette question de rassemblement me fait penser à un endroit. Quel est l'endroit auquel on s'intègre ? Le mot « rassemblement », pour moi, va de pair avec le mot « intégration ». C'est le Président de la République, que vous avez cité en préambule, qui a créé cette notion de Ministère de l'intégration. Et je me suis demandé pourquoi il n'y avait pas, avec le ministère de l'intégration, si on estime que c'est une bonne idée, le Ministère de la culture.

Il me semble que quand je suis venu à Paris et en France il y a très longtemps, la France existait à un point où elle n'existe pas aujourd'hui. Il y avait donc un endroit, qui s'appelle la France, un endroit qui s'appelle Paris et il y avait une espèce d'identité qui, progressivement avec les années, s'est estompée. La question des territoires m'intéresse beaucoup et j'ai assisté à une réunion cette année à Paris où un responsable culturel avait dit : il ne saurait être question d'imposer un modèle !

Cette question d'imposer un modèle me semble extrêmement centrale à notre réflexion. C'est pour ça que je suis là un peu aujourd'hui puisque les conservatoires s'interrogent, évidemment moi, je m'interroge aussi.

Cette question d'identité, cette question de modèle est au coeur de notre problématique. Quand on a commencé à dispenser les enseignements, un peu dans l'esprit que j'appellerai de « dilution » culturelle, où la culture, les musiques du monde, etc. ont commencé à faire leur apparition, je me suis demandé où ça allait mener. Et je crois aujourd'hui qu'on a perdu le sens de là où nous sommes, et que cette question de culture dépend d'un endroit qu'on peut appeler « le foyer ». Si je veux m'intégrer à quelque chose, que je sois français ou étranger, il faut que je puisse retrouver un endroit. Quand je suis arrivé à Paris, il y a sept ans, je pensais qu'il fallait prendre en compte tous les esprits de communauté, les identités. Aujourd'hui, je pense qu'on est allé beaucoup trop loin dans le sens de l'abnégation culturelle. Je n'ai pas la phrase du ministre de la culture russe qui s'est déclaré récemment en faveur d'un renforcement de l'identité européenne, mais, finalement, la communauté européenne ne réfléchit pas entièrement. Il me semble que cette question d'identité et de « centre » culturel, ce que nous enseignons en priorité, doit être au cœur de notre débat et je ne le retrouve pas.

### Hélène Koempgen

Juste une petite précision. Ma citation du discours des vœux de Nicolas Sarkozy, c'était une manière d'anticiper sur l'après-midi de demain qui s'intitule : « du dire au faire ».

Sur cette question de lieu, c'est vrai que j'ai entendu les mots : village, ville, endroit.

Est-ce que l'un de nos intervenants a envie de réagir à cette première intervention de la salle ?

### **Jean-Claude Parisot**

Je n'ai pas particulièrement bien réfléchi à tout ça. Mais pour moi ça évoque en tout cas la question que j'ai associée tout à l'heure à l'idée de « système éducatif », qui a été en partie prise en relais par le système scolaire identifié comme système éducatif. C'est la question du « vivre ensemble ». C'est la question de la mise en place de quelque chose qui relèverait de l'insertion, de l'intégration, de l'assimilation. Même si bien entendu chacun de ces termes n'a pas du tout le même sens. Du coup, la question qui vient d'être abordée renvoie un peu à ces problématiques-là. Intégration : plutôt comme un concept politique, si on veut. Insertion : plutôt comme un concept économique. Assimilation : plutôt comme une question culturelle qui renvoie à d'autres termes d'ailleurs comme l'acculturation, c'est-à-dire un frottement des cultures ou l'apprentissage mutuel d'un vivre ensemble qui correspond à un certain nombre de phénomènes sociologiques.

Il me semble que les éléments qui relèvent de l'enseignement artistique spécialisé ou de la proposition de culture, de vie artistique en général doivent pouvoir travailler la question de l'acculturation, et travailler aussi pour éviter des phénomènes d'exclusion ou de marginalisation. Je n'ai pas de prétention à conclure le débat mais je le situerais de cette manière-là.

### **Hélène Koempgen**

Peut-être que ça rejoint immédiatement le terme proposé ce matin : le mot « territoire ». C'est-à-dire qu'on travaille dans un établissement d'enseignement artistique en fonction d'un ensemble d'individus. Pour ne pas aller trop vite en besogne, je dirais presque que les termes d'identité, d'intégration ne se posent même pas en tant que tels. A partir du moment où on rassemble et on réunit des gens sur un même objet ou autour d'un même objet ou pour réaliser un même objet, chacun est l'adjuvant d'une réalisation sans se poser la question, presque, de qui il est. Il est un élément « participant à ».

### **Didier Simonet**

Sur le problème des lieux, deux idées.

Il y a un changement dans notre société sur la répartition entre lieu public et lieu privé. Il y a un abandon du lieu public au profit du lieu privé. Il y a moins de rencontres parce qu'il y a moins d'espaces publics de rencontres.

On a développé depuis trois ans une politique importante qui se termine : c'était le temps des arts de la rue, pour réinvestir l'espace public, pour que la culture réinvestisse l'espace public, c'est-à-dire un espace où on se rencontre, un espace où on partage quelque chose sans contrainte. Parce que les arts de la rue, ce sont des manifestations culturelles accessibles à tous. Quand je lis un certain nombre de travaux de sociologues, il y a un repli de l'individu sur des espaces privés qui sont, par définition, des endroits où on se rencontre moins que dans l'espace public. Alors que l'espace public était le lieu du temps libre quand le travail était très important.

Une autre piste également.

Autant que des lieux, ce sont des temps de rencontres qui comptent aujourd'hui. On a des perspectives positives quand on sait que le temps libre, je l'ai dit tout à l'heure, est un lieu d'innovation sociale. Le temps des vacances, par exemple, est vraiment un moment où on peut aller partager des choses dans le domaine de la culture et la multiplicité des festivals l'été est assez significatif. C'est un temps très fort d'activité culturelle parce que c'est un temps libre et que le temps devient beaucoup plus plastique, beaucoup moins cloisonné qu'auparavant. Et puis, il y a beaucoup d'innovation sociale dans l'idée que pendant le temps des vacances, on va à la rencontre de l'autre. Si je suis sur un terrain de camping, si je suis sur une plage, je vais vers l'autre et il se passe des choses qui ne se passaient pas auparavant, quand le lieu



d'intégration et de rencontre c'était le travail. Quand on était émigré et qu'on travaillait dans la mine, on s'intégrait, on partageait quelque chose. Or, le temps structurant aujourd'hui dans la socialisation, c'est le temps libre. Et il faut bien prendre en compte cette mutation de la société pour prendre en compte l'effet qu'effectivement, il y a peut-être d'autres fonctions aujourd'hui à donner à la culture, enfin que la culture est porteuse d'autres fonctions dont elle n'était pas porteuse au moment où le travail était le lieu d'intégration et où la culture était un lieu, comme disait Hannah Arendt non pas de *vivre ensemble* mais au contraire de *distinction*, entre ceux qui allaient à l'opéra et ceux qui n'y allaient pas. Dans *La Crise de la Culture*, elle explique ça très bien. Elle dit qu'une des fonctions de la culture, c'est une manière de cloisonner, de définir l'élite et les autres, ceux qui n'y ont pas accès. Je pense qu'il faut vraiment intégrer l'idée que le temps du loisir, c'est peut-être aujourd'hui le lieu de l'intégration. Et que la culture a un gros rôle à jouer.

### **Hélène Koempfen**

J'aime beaucoup ces deux notions d'espace public et de temps de rencontre parce que ça veut dire que, là, vous mettez en relation les conditions de disponibilité du public, qu'il soit actif, acteur ou spectateur. Dans la matinée ont été évoqués des « empêchements » de disponibilité, des conditions de mutations trop rapides, d'enfermement. Là, vous redonnez le temps au temps, vous évoquez les conditions « favorables pour ».

### **Edouard Schoene, élu à Fontaine (Isère)**

Je voulais rebondir sur l'avant-dernière intervention : sur le lieu de rencontres, parce qu'il avait été évoqué aussi ce matin, et sur tous les temps – temps de vie et temps de travail - et le temps qu'on passe devant la télévision, ou maintenant devant le virtuel.

Moi je suis frappé de voir qu'émergent en milieu urbain des rencontres qui se multiplient par des réseaux Internet. Il s'est développé dans l'agglomération grenobloise un nombre assez conséquent de cafés de discussion, de rencontres avec des bons niveaux d'intervenants et de réflexion. J'ai relu, il y a quelques jours, une étude sur ma ville qui date de 13/14 ans, où il apparaissait que dans les pratiques culturelles de la population, c'était l'agglomération qui était le territoire le plus pertinent – les gens allaient au théâtre dans l'agglomération, aux musées etc.- et ça se développe aujourd'hui dans le département avec la gratuité des musées qui fait qu'ils sont beaucoup plus visités qu'avant. Et cette enquête soulignait que le local, la ville, c'était le lieu de proximité pour le lien social. Pour les pratiques, notamment, étaient citées la lecture et l'école de musique. Le lien social comme lieu de proximité pour les pratiques et les rencontres culturelles demeure aujourd'hui quelque chose de montant. Cela avait été dit dans votre exposé, cet élément fort de communauté, de repli. Ces communautés qui ont eu, à un moment donné, un repli et qui sont aujourd'hui source d'élargissement et de projets parfois assez structurants.

### **Eric Sprogis, responsable d'enseignement artistique à la Région Poitou-Charentes**

Je voulais réagir ou revenir sur la première intervention de Peter Wizard, quand il dit qu'on est allé trop loin dans l'abnégation culturelle. Si j'ai bien compris, on serait allé un peu trop loin dans ce qu'on appelle parfois dans notre jargon la « pluralité esthétique », l'ouverture à des pratiques et à des cultures les plus diverses. Ce « trop loin » me semble très loin de la réalité.

Il me semble qu'effectivement tous les textes officiels, toutes les directives, pas mal de volontés politiques dans le domaine culturel se sont exprimés dans ce sens-là pour que, par exemple, les conservatoires soient beaucoup plus ouverts à ces pratiques et, comme disait à l'époque Maurice Fleuret, passent d'un statut de maison de tolérance, vis-à-vis de ces statuts, à des maisons au minimum de bienveillance vis-à-vis de ces pratiques-là.

Mais il me semble qu'aujourd'hui, la représentation que les conservatoires donnent, même si ce n'est heureusement pas toujours la réalité, reste une image culturelle relativement unidimensionnelle par rapport aux références culturelles. Donc, l'idée qu'on serait allé trop

loin dans ce domaine-là et que le chantier n'est pas encore complètement ouvert et même prioritaire est, à mon avis, erronée.

Et puisque l'un des mots de ce débat, ce sont les « valeurs », je crois que, par rapport aux différentes discussions qui sont développées, sur le rassemblement, sur ces questions-là, parmi toutes les grandes catégories de valeurs qui sont à l'œuvre dans l'action culturelle - par exemple des valeurs de type artistique donc centrées sur l'exigence, sur la connaissance des styles etc. et des pratiques artistiques - , il y avait évidemment les valeurs sociales. Pas au sens de « l'action sociale », mais au sens des relations entre les individus : que ce soit entre les élèves d'un établissement, entre les artistes, entre les artistes et leur publics, les valeurs sociales d'identité sont très importantes. C'est-à-dire où l'on se reconnaît comme faisant partie du même peuple ou du même métier ou de la même pratique ou du même art ou du même établissement - être élève d'un conservatoire, si on est musicien, comédien, danseur, etc. Mais il y a également les valeurs d'*altérité* et qui doivent être mises au minimum sur le même plan. C'est-à-dire : comment on reconnaît l'autre, parce qu'il est différent, parce qu'il apporte une pratique différente, parce qu'il est issu d'une culture différente et qui fait que, du coup, les uns et les autres s'enrichissent.

Il me semble que le forum dont on rêve, ce lieu de rassemblement, cette nécessité de se rencontrer et d'échanger dans l'espace public dont parlait Didier Simonet, il ne peut se faire que si, presque institutionnellement, y compris dans nos méthodes pédagogiques, il y a bien la prise en compte de cette valeur sociale, donc de ces valeurs relationnelles au double titre d'identité et d'altérité.

Et du coup, la culture, l'action culturelle, c'est ce qui permet de comprendre le monde et d'y agir mais dans sa diversité.

### **Nicolas Colin**

Aux Etats-Unis, la société s'organise d'une façon beaucoup plus décentralisée que la nôtre autour de ce qu'on appelle là-bas la *community* ou la communauté. C'est-à-dire que vous vous présentez, vous dites : « j'appartiens à telle communauté » comme nous, on dirait « je viens de telle commune ou de tel département ». C'est quelque chose d'assez difficile à saisir pour nous, parce que ça s'organise de façon très informelle, à travers des réseaux, des institutions locales comme l'église, l'école, le club de billard, etc. On écoute aussi les mêmes radios locales qui sont beaucoup plus nombreuses que chez nous, des chaînes câblées locales. Et donc il y a cet aspect très important de la *communauté* aux Etats-Unis, avec des dérives certaines qui sont d'abord un système de pression sociale qui n'est pas toujours supportable par tout le monde. Par exemple, vous vous installez dans telle zone géographique aux Etats-Unis sans vous rendre compte que vous rejoignez, de fait, une communauté dont les membres viendront vous dire, par exemple, que vous n'avez pas tondu votre pelouse, que ça dépare un peu le paysage et que ça porte atteinte à l'esprit de la communauté.

L'autre dérive, c'est que lorsque la pauvreté monte, que la délinquance fait des ravages, la communauté s'effondre. Du coup, il n'y a plus vraiment de lien social. Il ne vous a peut-être pas échappé que le nouveau président américain, Obama, a été pendant trois ou quatre ans à Chicago un *community organizer*, quelqu'un qui dans ces zones un peu déshéritées réorganise des communautés, parce que là-bas, on ne considère pas que la principale réponse, c'est la puissance publique, les services publics, mais justement toutes ces forces un peu plus difficiles à cerner qui font qu'il y a du « vivre ensemble ».

Chez nous, on n'a pas cette tradition. La principale réponse n'est pas la communauté, c'est l'Etat ou l'intervention publique. Le problème qu'on a est donc : au moment où l'Etat croule sous les dettes et les difficultés à s'adapter à une société en mutation, qui prend le relais ? On voit émerger ces nouvelles formes de solidarités, d'initiatives, d'organisation au niveau des territoires, mais sans cette forte tradition et cette implication sociale qu'a la communauté aux Etats-Unis.

Et donc, on a un peu trop tendance à prendre les Etats-Unis comme modèle (« regardez, là-bas, ça marche ») sans cerner que derrière, il y a aussi une culture et une tradition ancienne jeffersonienne de la vie en communauté qui nous échappe en grande partie. Si bien qu'on en arrive un peu trop vite, chez nous, à une autre dérive de la communauté, c'est-à-dire le *communautarisme*. L'air de dire que si l'Etat n'est plus là, on va laisser les gens s'organiser suivant leurs religions, suivant des séparations, qui sont des cloisonnements de la société qui n'existent pas forcément aux Etats-Unis.

### **Hélène Koempgen**

Je crois que nous sommes assez forts dans les cloisonnements. Pour les activités éducatives, en Angleterre et aux Etats-Unis, on va parler d'activités pour la communauté où tout le monde se reconnaît : les familles, les enfants, les amateurs, etc. Alors qu'ici, on aura tendance à segmenter les propositions et à faire : des concerts en famille, des ateliers pour des amateurs, des répétitions pour des scolaires, des répétitions pour des enfants et les parents, etc.

### **Peter Wizard, conservatoire de Paris 15<sup>ème</sup>**

Je voudrais réagir par rapport au commentaire d'Eric Sprogis sur ce que j'avais dit. Ma réflexion est beaucoup plus d'ordre général, ce qui nous permet de nous situer par rapport à la situation globale. Je suis tout-à-fait d'accord avec lui sur le fait qu'il faut reconnaître l'autre. Mais l'existence de ce que vous appelez l'altérité dépend du fait qu'on « ait un chez soi ». Cette idée de « chez soi » est pour moi assez déterminante dans la capacité d'une société d'accueillir et donc d'être forte pour le faire.

### **Richard Bloch, conservatoire de Mérignac (Gironde)**

Je me pose la question, au sujet de « rassembler ». D'abord j'ai besoin de savoir quel est le contenu avant de rassembler. J'ai du mal à définir quel va être ce contenu. Est-ce qu'il faut l'ouvrir beaucoup plus? Au contraire le concentrer? Quelle va être la problématique de l'enfant qui va voyager puisque les familles se déplacent de plus en plus? Est-ce qu'il va retrouver les mêmes structures, quel est l'intérêt, est-ce qu'on ne va pas s'enfermer en restant sur des structures un petit peu trop rigides? On ne va plus développer la diversité? Voilà toutes les questions que je peux me poser. Est-ce qu'il vaut mieux aller vers quelque chose de plus restreint, mais peut-être de plus conforme à l'ensemble du territoire? Ou est-ce qu'il faut, au contraire, éclater nos structures de manière à s'ouvrir à toutes les formes d'expression artistique, en se rapprochant le plus possible des populations ? En avons-nous les moyens? Parce que la volonté, c'est une chose mais la possibilité, c'en est une autre dans les structures locales.

### **Didier Simonet**

Je vais citer un exemple. Depuis le début du mois de janvier, le Centre dramatique national de La Rochelle a nommé un nouveau directeur, Kader Attou. C'est la première fois qu'un tel centre est dirigé par quelqu'un qui développe la danse hip-hop. Je me souviens que, dans les années 1980, le hip-hop n'était pas quelque chose de reconnu, et les jeunes de 13/14 ans en faisaient dans les maisons de quartier. Il a fallu beaucoup de temps pour que, aujourd'hui, à travers le symbole d'une personne, une forme d'expression artistique obtienne sa reconnaissance. La question est : comment nos institutions accompagnent-elles l'émergence et la cohabitation de ces cultures ? Parce que, pour dialoguer, il faut être à égalité, reconnu dans ses pratiques et dans ses cultures. On ne peut pas imposer à des jeunes qui vivent dans des quartiers les mêmes schémas que ceux qu'on enseignait il y a 30 ou 40 ans. C'est là qu'il faut faire preuve d'innovation, qu'il faut se casser la figure, qu'il faut louper des choses mais on ne peut pas passer à côté de ces mutations de la société.

### **Hélène Koempgen**

Là, on touche du doigt la question du cahier des charges. A un moment, en fonction d'un lieu donné, d'un espace public donné, dans un temps de rencontre mais aussi d'apprentissage et de découverte donnés, avec une disponibilité des uns envers les autres, on va tous travailler avec un cahier des charges qui va être précisément défini.

Quand je dis « on », ce sont les directeurs d'établissements et leurs interlocuteurs au niveau de la territorialité, qui sont leurs interlocuteurs directs. Ce qui va peut-être faire que dans certains endroits vont émerger certaines choses et dans d'autres d'autres choses, de manière plus ou moins appuyée. Dans une certaine mesure, depuis ce matin, on est aussi en train de préciser des questions de philosophie d'éducation et donc de philosophie de comportement de transmission.

### **Marie Delbecq, conservatoire de musique de Bondy en Seine St Denis**

Au sein d'un service public, doit-on n'enseigner finalement que ce qui est pérenne ? Est-ce que ce n'est pas au contraire, dans le cadre d'un service public, parce qu'on n'est pas dans cette attente de rentabilité immédiate, qu'on doit justement avoir ce droit à l'errance, ce droit à l'exploration pour laisser aussi des choses naître, prendre le temps de se construire ? C'est l'idée que je défends en tout cas.

### **Jean-Marie Colin, conservatoire de l'Aveyron**

Je rebondis sur ce que dit Marie à l'instant. C'est que le service public a aussi été générateur de création. Si on regarde la création musicale aujourd'hui, chorégraphique ou théâtrale, elle est souvent portée par le service public. La difficulté de ces services publics, c'est qu'ils ne travaillent pas ensemble. Les conservatoires par exemple ne sont pas aujourd'hui et historiquement en lien avec ces structures de création. Et on peut également retourner le compliment aux structures de création elles-mêmes qui, souvent, ne sont pas très ouvertes aux dimensions pédagogiques de leurs propres produits.

Par ailleurs, je voulais revenir sur cette notion de quartier (puisque'on parle de rassemblement, donc, évidemment, on a évoqué les quartiers). Il se trouve que je dirige un conservatoire qui est situé dans un département extrêmement rural pour une grande partie de son territoire et urbain pour une toute petite partie. Je crois que la question, sur des contextes comme ça très différenciés, socialement et géographiquement, ce n'est pas tellement la question des contenus, c'est plutôt la question de la forme. Les habitants de l'Aveyron, en milieu rural ou en milieu urbain, revendiquent à peu près les mêmes contenus. La question est qu'on est bien obligé d'adapter nos formes de transmission au contexte particulier. Ce n'est pas du tout la même chose de gérer un conservatoire en milieu urbain ou de gérer une petite antenne où il y a trente élèves qui revendiquent la même qualité d'enseignement, le même contenu d'enseignement, les mêmes concerts, etc. que les habitants de l'agglomération de Rodez. La difficulté est là, dans notre capacité à nous adapter dans l'offre pédagogique, l'organisation pédagogique à des contextes extrêmement différents et qui vivent, de toute façon, au quotidien, des réalités extrêmement différentes.

### **Hélène Koempgen**

Je crois qu'on touche à la mission de rayonnement territorial.

### **Jean-Marie Colin**

Et on touche aussi à la notion de rassemblement.

### **Hélène Koempgen**

Bien sûr. C'est la manière dont une école de musique, de danse ou d'art dramatique, en fonction de sa configuration, ici à l'échelle d'un département, peut s'articuler avec une vie

culturelle, assurer une mission et avoir un lien. Par le fait d'avoir un rayonnement en terme de diffusion – le fameux Triangle des Bermudes : création, diffusion, formation –, une école de musique trouve des moyens d'articuler ces dimensions. Elle est aussi ancrée dans un lieu, elle se rapproche de son public, de ses utilisateurs. Là, le lien social se fait presque beaucoup plus naturellement. Mais il y a des réalités géographiques qui vont être complètement différentes si on est dans une banlieue de la région parisienne ou si on couvre un département avec une grande partie de population rurale où l'on doit prendre en compte par exemple la notion de temps de déplacement.

### **Jean-Claude Parisot**

Je pense qu'avec toute la diversité qu'on peut imaginer, la question du rassemblement peut être aussi entendue comme une sorte de finalité. On pourrait dire que la philosophie, dans tous les cas, une partie de la philosophie qui pourrait être générée dans l'enseignement artistique spécialisé procéderait de cette volonté de rassembler. Ma deuxième remarque est qu'il y a peut-être un apparent paradoxe. Il me semble que, pour rassembler, il faut d'abord qu'il y ait des offres faites par l'école de musique qui correspondent à une analyse des besoins des populations concernées. Pour aller vite, il me semble que la demande sociale exprimée n'est pas forcément équivalente à ce qui serait générateur d'une offre pertinente. Il y a un travail à faire.

### **Hélène Koempgen**

Il y a même un travail d'aide à la formulation de cette demande.

### **Jean-Claude Parisot**

Oui tout-à-fait. On peut mener l'enquête, mais on sait bien que la demande telle qu'elle arrive, dans un certain nombre de cas, est relativement peu utilisable. Dans le domaine artistique en fait, l'offre précède toujours d'une certaine manière la demande. Par rapport à toutes ces questions-là, ce que je retiens de ce qui a déjà été dit, c'est le rappel du modèle suédois d'Olof Palme. Il faut qu'il y ait une identité dans le projet d'établissement, un terme que je vois arriver, ici, à partir de cette idée de rassemblement (qui n'est pas le seul élément par ailleurs). Le projet d'établissement doit permettre d'adresser une offre non seulement aux élèves mais aux usagers et utilisateurs. Une offre à des groupes qui pourraient à la limite être séparés les uns des autres. C'est peut-être par le fait même de répondre à cette offre qu'il va y avoir contact de gens qui ne se rencontrent jamais et qui peu à peu, peut-être, trouveront des aventures communes.

### **Patrick Mut, Fontenay-sous-Bois (Val de Marne)**

Je voudrais juste ajouter une chose à ce qui a été dit. L'Aveyron c'est un territoire qui a un certain ordre de grandeur. Mais les villes de banlieues sont également des endroits où les quartiers sont différents. Là où je travaille – 50.000 habitants – il faut trois quarts d'heure pour venir au conservatoire quand on est à l'autre bout de la ville. Donc il y a ce problème de l'éloignement. Concernant le projet d'établissement, qui va être défini en concertation avec tous, il s'agit de mener un travail de rassemblement dans une multiplicité de lieux de travail, d'échanges, d'écoute : un travail dans les quartiers, mais aussi dans les écoles qui sont dans les quartiers. En fait ce travail multiple et de rassemblement va dans beaucoup de directions, avec des problématiques qui ne sont pas toujours les mêmes qu'à l'endroit central où est situé le bâtiment principal. Donc cette complexité-là, elle est, pour moi, évidente et aussi importante dans une ville de banlieue, pas seulement sur un territoire plus large.

### **Didier Simonet**

Là-dessus, je peux donner beaucoup d'exemples pour dire que ce n'est pas si facile que ça. Dans les années 85, alors que j'étais responsable des affaires culturelles à la ville de Châtellerauld, il y avait une directrice de conservatoire remarquable qui m'avait marqué. Je pensais que le problème au conservatoire n'était pas simplement un problème d'accès financier. Que c'était un problème de lieu, de pratiques, de culture. J'avais proposé qu'on déconcentre des activités du conservatoire dans les quartiers pour les premières années d'apprentissage. Il ne s'agissait surtout pas de faire un ghetto, mais simplement que les plus jeunes apprennent la musique et après aient le goût, l'envie d'aller dans le bâtiment qui était dans le centre-ville ancien. Ça a été très difficile. Il y a un prof de jazz qui a accepté d'aller faire de la musique dans un centre social et c'est la directrice elle-même qui a été dans le quartier le plus difficile, dans un bâtiment aujourd'hui complètement démoli. Je pensais qu'il ne fallait pas qu'il y ait, pour parler crûment, le conservatoire avec les meilleurs enseignants pour la bourgeoisie châtelleraudaise en centre-ville et puis, les centres aérés avec le papier crépon et les perles dans les quartiers périphériques. Et c'est aussi la directrice du conservatoire qui allait elle-même tous les mercredis faire de la méthode Orff avec les enfants du bâtiment le plus pourri de Châtellerauld. Aujourd'hui, on fait du hip-hop dans les conservatoires et c'est très bien, mais, au moment où le hip hop émergeait dans les quartiers, c'était avec les travailleurs sociaux. Il y a quand même un retard, c'est-à-dire qu'on institutionnalise une fois que, depuis la base, il y a quelque chose qui s'est gagné. Une fois que la reconnaissance est acquise, effectivement on prend. Mais il faut être au cœur de l'innovation en cassant les codes - je fais un peu de provocation - pour aller vers les gens, parce que la richesse humaine, la jeunesse, la création, l'innovation, sont dans ces quartiers-là aujourd'hui.

### **Olivier Mérot, CRC de Pontault-Combault (Seine et Marne)**

Je voudrais revenir sur la notion de citoyenneté et de rassemblement. Dans nos conservatoires, on remarque l'affaiblissement des associations de parents d'élèves, de l'investissement des différents acteurs du conservatoire, et, à l'inverse, le renforcement de l'idée de consommation, à laquelle il faut qu'on s'oppose. Je voudrais rappeler l'importance du projet qui doit être porté par les structures et, notamment, les conservatoires : projet d'une identité, d'une éthique qu'on doit partager et qui, au-delà des notions d'ouverture - est-ce trop ou n'est-ce pas assez? - partage le principe d'une conviction forte de la transmission qu'on peut faire. Mais le projet, s'il est partagé en interne, s'il est finalement porteur, manque parfois de lisibilité. Or sans lisibilité, le rassemblement a des limites. Et l'esprit de citoyenneté qu'on peut attendre des usagers d'un conservatoire a lui aussi des limites.

Je voudrais finir par une double question, à partir d'une réflexion de Nicolas Colin : les changements doivent venir de la base. Dans quelle mesure peut-on porter des changements si la volonté politique reste, elle, conditionnée par une vision et des schémas anciens des conservatoires, si le conservatoire est finalement un lieu que l'on peut fréquenter comme une sorte d'épiphénomène du service public, qui n'est pas forcément pensé en transversalité avec l'offre faite à la population ? Quels moyens mettre en œuvre pour renforcer la lisibilité des projets nécessaires à nos conservatoires et pour trouver une adéquation plus forte, plus exacte entre une politique culturelle, la démarche des élus et une réalité portée par les administratifs et les conservatoires ?

### **Caroline Rosoor, conservatoire d'Orsay**

Pour réagir aux propos de Marie Delbecq, je rajouterai un verbe au-delà de « créer », « explorer », etc. : je dirai « infuser ». C'est-à-dire qu'on peut imaginer que les explorations des uns puissent servir aux autres. Que, du coup, c'est le rassemblement des uns et des autres qui fait avancer tout le monde.

Un deuxième élément, c'est effectivement la question de la dispersion ou du rassemblement. Je suis dans un conservatoire où il y a 19 lieux d'enseignement sur un tout petit territoire qui peut être traversé en vingt minutes de voiture à peu près. Avec 19 lieux d'enseignement, on touche directement la question de la proximité telle qu'elle a été abordée tout à l'heure : « j'aimerais tellement que mon cours de piano ou que mon cours de flûte à bec ou de guitare jazz ait lieu à côté de chez moi, ce serait si simple en terme d'organisation ». Là, je pense qu'on parle de la proximité au même titre qu'on parle de la proximité de l'éducation en général. C'est-à-dire effectivement qu'à côté de chez soi, pas très loin de chez soi, on a une école. Quel que soit le projet de cette école, de toute façon, c'est là qu'on va.

En revanche, concrètement, cela signifie qu'avec ces 19 lieux d'enseignement, il y a des enseignants que je ne vois quasiment jamais, des élèves qui ne perçoivent pas du tout l'identité du conservatoire puisqu'a priori ils vont prendre leur cours dans une toute petite salle au fin fond d'une école primaire. Du coup, la question du projet pédagogique et du projet d'établissement visible, lisible par tous, c'est extrêmement compliqué à conduire.

Par rapport à une discussion qu'on a en ce moment sur la question de la proximité et de la centralité qui est un débat important, moi je renvoie beaucoup les élus, parents d'élèves et élèves à la question de l'accessibilité. Accessibilité aux enseignements, accessibilité aux lieux et accessibilité au projet de l'établissement.

### **Hélène Koempgen**

Est-ce que ça veut dire qu'un élève qui va prendre un cours de guitare restera toujours dans son lieu ?

### **Caroline Rosoor**

Il peut ! Jusqu'à quasiment la fin de son cycle.

### **Guy Damez, conservatoire de Nandy (Seine et Marne)**

Personnellement, le mot « rassemblement » m'évoque les mots « médiation », « médiateur ». Sur la commune, il y a un certain nombre de médiateurs qui tentent avec plus ou moins de succès de créer des liens avec les structures municipales et les quartiers. L'année dernière, on avait un ensemble de percussions, et la personne qui s'en occupait était bien connue des jeunes et du conservatoire. Cette personne est partie. On a essayé de continuer cet atelier percussions et en fait, ça s'est arrêté parce que la personne qui établissait la médiation n'était plus là. Je pense qu'il faut effectivement trouver la personne qui va permettre d'établir du lien entre des groupes qu'on pourrait opposer.

### **Hélène Koempgen**

Est-ce que ça ne veut pas dire qu'on ajoute un niveau supplémentaire ? Parce qu'il y a l'enfant, l'élève, le jeune qui est là dans l'école et l'enseignant. Médiation : où quand, comment, pourquoi ?

### **Guy Damez**

Oui, médiation pour rentrer en contact et, ensuite, établir ensemble un projet culturel.

### **Hélène Koempgen**

J'attendais que le mot « médiation » soit prononcé, ça y est, c'est fait !





**MONDIALISATION ET LOGIQUES MARCHANDES :**  
**QUEL ROLE DEVONS-NOUS REVENDIQUER POUR L'ART ET LA CULTURE**  
**DANS LA DEMOCRATIE ?**

## **Hélène Koempgen**

L'après midi va se dérouler avec un schéma identique à celui de ce matin.

Petite modification pour l'ordre du jour de cet après midi : je vous prie d'excuser l'absence de monsieur le Sénateur Jack Ralite, retenu au Sénat par l'important débat sur l'audio-visuel et le service public. Néanmoins nous avons des intervenants tout aussi passionnants les uns que les autres sur ce thème de la mondialisation et la logique marchande : deux termes a priori un peu éloignés de nos préoccupations, mais le titre de « la culture comme privilège et la culture comme droit », pose la question de savoir si nous vivons déjà dans un monde de privilèges et encore un peu dans un monde de droits. L'intervention de Nicolas Colin, ce matin, nous a reprécisé, de manière brillante, un certain nombre de notions concernant le service public. La culture est-elle un moyen non pas de devenir un privilégié ou de le rester, mais, je dirais plutôt, d'être un citoyen aux oreilles intelligentes, à l'esprit critique, toutes qualités requises pour apprécier un concert, une pièce de théâtre ou un spectacle de danse ? Comment continuer à créer, comment continuer à se former, à pratiquer de manière collective face à ces logiques marchandes ? Et si l'enseignement artistique n'était pas seulement le fait du prince ?

## DE LA CULTURE COMME PRIVILEGE A LA CULTURE COMME DROIT

Jean-Claude POMPOUGNAC

Directeur de l'action culturelle de la ville de Bondy (93)

Le titre de mon intervention avait été initialement prévu pour un historien, un historien très compétent sur ces questions qu'est Pascal Ory. Pour avoir lu certains de ses travaux, j'imagine tout ce qu'il aurait pu vous apporter comme éléments d'éclairage sur l'histoire contemporaine et sur les différentes lignes de force historiques, politiques, culturelles et sociales qui ont conduit à la mise en place des politiques culturelles et du service public de la culture que nous connaissons. J'ai néanmoins gardé cet intitulé parce que j'ai réfléchi d'une autre manière à ces questions. Après moi, d'autres interventions viendront illustrer ce questionnement de fond de manière sans doute plus concrète.

En fait, je pratique un double exercice sur ces questions-là : à la fois enfoncer des portes ouvertes et tracer les lignes des nécessaires polémiques qui doivent exister dans une société démocratique. Cela peut paraître paradoxal mais, en fait, cela consiste à rappeler les choses que tout le monde sait en essayant de montrer en quoi elles peuvent être sujets de débats dont on peut s'inquiéter effectivement qu'ils n'aient pas eu lieu. J'expose en général ce qui relève plutôt de mes « TOQ », non pas mes « troubles obsessionnels du comportement », mais mes « troubles obsessionnels du questionnement », c'est-à-dire toujours un peu les mêmes questions.

Dans la plaquette présentant vos Assises vous rappelez à très juste titre que les conservatoires sont les héritiers de la Révolution française. C'est vrai aussi des musées, des biens nationaux et du patrimoine, de l'instruction publique : beaucoup de choses sont héritières de la Révolution française. Nous vivons dans un régime qui est marqué par l'inscription dans la Constitution de notre pays du droit à la culture et en même temps nous vivons dans un monde qui change, qui bouge, et où nous ne sommes pas les seuls à nous préoccuper du droit à la culture. L'une des difficultés premières, et là commence l'exercice qui consiste à enfoncer les portes ouvertes, porte sur l'acception même du mot *culture*. Bien entendu le mot *culture* a plusieurs acceptions possibles et en particulier une acception extrêmement large qui est la culture au sens anthropologique. La culture, prise dans son sens anthropologique le plus étendu, est ce tout complexe qui inclut la connaissance, la croyance, l'art, les choses morales, la loi, la coutume et toutes les autres aptitudes et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société, comme le disait, sous une autre forme, Edgard Morin :

*« Il est clair que nous avons un sens restreint et un sens ample du mot culture, le sens restreint c'est la culture cultivée, la culture des productions esthétiques, artistiques, intellectuelles, et le sens ample, qui est, en même temps, un sens très profond, c'est un sens anthropologique, c'est l'ensemble des normes, des comportements, des prescriptions, des tabous qui, en quelque sorte, ordonnent notre vivre dans une société donnée. Evidemment nous sommes ballotés entre ces deux sens et nous faisons sans cesse le va-et-vient, nous sautons d'un code à un autre de façon tout-à-fait inconsciente. »<sup>5</sup>*

Donc ma question, au fond, n'est pas tant directement celle du droit à la culture que celle du droit à *dire la culture*, du droit à parler de la culture, du droit à définir ce qu'est ou ce que doit être la culture.

---

<sup>5</sup> *Prospectives du développement culturel*, colloque d'Arc-et-Senans, avril 1972.

Alors, porte ouverte encore, je pense que nous sommes une très grande majorité dans cette salle à avoir poursuivi des études au moins jusqu'au baccalauréat, donc à avoir suivi un enseignement de philosophie en classe terminale, et très probablement nous n'avons pas pu échapper à l'étude d'au moins un passage du *Discours de la Méthode* de René Descartes qui écrivait :

« Pour ce que nous avons tous été enfants avant que d'être hommes, et qu'il nous a fallu longtemps être gouvernés par nos appétits et nos précepteurs, qui étaient souvent contraires les uns aux autres, et qui, ni les uns et les autres, ne nous conseillaient peut-être pas toujours le meilleur, il est presque impossible que nos jugements soient si purs, ni si solides qu'ils auraient été, si nous avions eu l'usage entier de notre raison dès le point de notre naissance, et que nous n'eussions jamais été conduits que par elle. »

Le *Discours de la Méthode*, c'est l'éloge de la Raison, et cette étrange hypothèse, que finalement les choses auraient été beaucoup mieux ou seraient beaucoup mieux si nous n'avions jamais été enfants, si nous avions été d'emblée plongés dans le monde de la raison, m'a toujours fasciné. Ce qui est intéressant, en tout cas pour moi, dans ce texte, c'est que cela nous renvoie bien entendu à la question de la définition anthropologique de la culture et à la question de la culture comme un fait massif qui nous précède. Nous naissons enfants, dans un environnement et dans un monde culturel que je dirais planétaire, c'est-à-dire dans des civilisations différentes, dans des catégories sociales différentes, dans des classes sociales différentes, et ceci évidemment n'est pas sans importance sur la conception même de l'action et des politiques culturelles. Mais ce fantasme cartésien qui consiste à imaginer qu'au fond notre connaissance, notre raison, notre culture seraient bien plus fiables si nous n'avions pas été enfants correspond à ce qu'on appelle en psychologie l'amnésie infantile et correspond aussi en sociologie à ce qu'on peut appeler l'effacement des conditions d'accès à la culture, c'est-à-dire les différentes formes d'oubli, de gommage, de brouillage, de méconnaissance, de mystification sur les conditions qui nous permettent d'accéder à la culture. Quelques remarques encore sur ce sujet : je rappelle que, par exemple, dans ce livre majeur que sont *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, on peut lire cette phrase :

« Je n'ai jamais appris à lire, il me semble l'avoir toujours su. »

Pourtant Dieu sait si dans *Les Confessions*, Rousseau s'étend sur les moindres détails de son enfance ! Mais s'agissant de la clé d'accès première à la culture que peut constituer la lecture, il l'a oublié. Je ne résiste pas non plus au désir de citer un écrivain contemporain, Danielle Sallenave, grand défenseur de la culture générale de l'enseignement littéraire et de l'excellence artistique et culturelle, qui écrivait dans une chronique du *Matin de Paris* cette chose merveilleuse : « Nous avons toujours su lire, nous ne pouvons pas nous rappeler le temps où nous ne savions pas lire, notre enfance nous semble faite d'après-midi lents, de soirs tombant dans une salle de classe, de lampes coniques suspendues au-dessus de nos têtes dans la lumière desquelles toujours nous lisions. »

Ce qui se passe ici, en tout cas pour moi, quand je lis ce genre de texte, est lié à la question du droit à la culture et à la question de ce que vont être ensuite la définition des politiques culturelles, la définition des stratégies liées à ces politiques culturelles, la définition des institutions culturelles. Ce qui se dit ici consiste à tracer une frontière entre « nous » et « eux ». Quand Rousseau dit « je n'ai jamais appris à lire, il me semble avoir toujours su », cela ne m'atteint pas, il dit « je » ; lorsque Danielle Sallenave dit « nous avons toujours su lire » là, ça coince parce que bien entendu je ne me reconnais pas dans ce « nous » et un certain nombre de gens ne peuvent pas se reconnaître dans ce « nous ». On est là donc dans une manière de parler de la culture qui va tracer une frontière plus ou moins reconnue, plus ou moins inconsciente, plus ou moins mystifiante entre un « eux » et un « nous ».

Dans notre pays, l'exercice du droit à la culture est lié depuis au moins 1959 à la création d'un Ministère des affaires culturelles. Je lis le décret signé de la main d'André Malraux, il y a cinquante ans (mais c'est toujours le même décret d'attribution des compétences du Ministre de la Culture) : « *Le Ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité et d'abord de la France au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent.* »

C'est donc il y a cinquante ans que le droit à la culture dans ce pays se traduit par la création d'une instance politique, le Ministère des Affaires culturelles, dont les missions sont brièvement rappelées dans le texte que je viens de lire, et qui va reprendre à son compte les institutions antérieures puisque les conservatoires, les musées et beaucoup d'autres institutions culturelles existaient fort heureusement avant le général de Gaulle et avant André Malraux. Mais disons qu'avec la V<sup>ème</sup> République, nous entrons non seulement dans une forme de Constitution mais aussi de modernité économique - ce qu'on a appelé les Trente Glorieuses - puis de modernité artistique, culturelle, etc., qui sont marquées par cette création. La légitimation que donne André Malraux à l'existence d'un Ministère chargé des Affaires culturelles et donc à l'existence politique d'institutions culturelles consiste à couper le cordon ombilical entre ce qu'il appelle la culture et l'enseignement. L'idée a été de découpler les activités conduites en direction de l'enfance, de la jeunesse, voire des adultes - sous la forme de l'éducation permanente et d'éducation populaire - des actions de ce qui va s'appeler l'Action culturelle, les Affaires culturelles, et les institutions culturelles. Je ne cite pas les textes de Malraux, ils sont connus. Au fond, depuis ce moment-là nous entendons le même disque rayé, celui de la « démocratisation culturelle ». Puisqu'il existe un « nous » politique, institutionnel et peut-être même artistique qui s'autorise à se distinguer d'un « eux », la question c'est de faire en sorte que ces « eux », *ces gens-là*, puissent accéder à cette culture dont « nous » sommes dépositaires. Je dis le disque rayé de la démocratisation de la culture parce que cela fait cinquante ans que ça dure, que depuis les années 70 nous faisons un certain nombre de constats de nature sociale, sociologique, politique qui montrent que, malgré le remarquable travail déployé par les acteurs de l'action culturelle, les résultats restent relativement limités. Nous avons vu récemment dans la lettre de mission de Monsieur le Président de la République à Madame la Ministre de la culture affirmer très clairement, qu'elle devait reprendre cette ambition de démocratisation culturelle qui jusqu'à présent avait été marquée par un échec cuisant. Autrement dit, tout ce qui avait précédé ce nouveau passage de l'ombre à la lumière qu'est l'accession au pouvoir de Nicolas Sarkozy, non seulement signifie qu'il ne s'est rien passé mais en plus signifie qu'on remet le même disque sur la platine. Et si c'était un disque trop usé ? Si c'était un logiciel qui ne fonctionnait plus ?

Encore une remarque avant de conclure. Cette remarque vous concerne directement en tant que professionnels de l'action culturelle : les constats statistiques dont on nous rebat les oreilles suggèrent que l'investissement culturel, les budgets, les créations d'institutions, d'équipements, de postes, etc. ne bénéficient qu'à une petite fraction de nos concitoyens : c'est là-dessus que se fonde en général la critique des politiques culturelles et en particulier le récent rappel à l'ordre de la Ministre de la culture. Ces statistiques sont fondées sur des outils de mesure qui ne mesurent que ce qu'ils mesurent comme tout outil de mesure !

Je voudrais citer pour alimenter la polémique ce qu'écrit Olivier Donnat, qui est le grand responsable des études du Département des études et de la prospective, sur les pratiques culturelles des Français. Ces études sont réalisées à peu près tous les cinq ans et donnent, à peu près tous les cinq ans, le même constat qui pourrait sembler désespérant. Dans un commentaire critique de ses propres travaux, Olivier Donnat dit ceci : « *Ces études sont capables de rendre compte des activités culturelles d'un pays tout entier, mais elles sont trop*

*« frustes » pour entrer dans le détail et restituer les évolutions culturelles des univers culturels trop restreints ou des disparités régionales. [...] Tout ce qui est réaction prometteuse, brèche à travers les inerties et les innovations porteuses d'avenir, et qui est peut-être le plus important pour imaginer les politiques de culture, s'écoule sans laisser de trace à travers les grosses mailles de ce type d'enquête. [...] Si telle ville de banlieue a pu former cent cinquante musiciens professionnels en quinze ans dans son conservatoire grâce aux subventions publiques, rien n'apparaît dans nos résultats, pas plus que les cinquante ouvriers qui sont devenus clients réguliers de la bibliothèque municipale. [...] Ces cent cinquante musiciens nouveaux issus d'origine modeste, ces 50 ouvriers devenus lecteurs sont pourtant des témoins importants par rapport à ce que peut faire une politique de démocratisation culturelle. »*

Autrement dit, il y a un niveau de débat public, général, et puis il y a le niveau des actions que vous connaissez mieux que moi puisque c'est vous qui les conduisez. Il y a une espèce de drame dans la disparité entre ce niveau de manipulation des grandes masses de chiffres, des grands discours ou des grandes intentions, et le niveau des réalisations qu'on peut observer : ceci oblige effectivement à un débat. Est-ce seulement un débat entre les politiques et les acteurs, est-ce seulement un débat entre les décideurs et les professionnels au titre desquels évidemment les artistes, est-ce que ce débat public culturel doit se limiter à ce qu'il est actuellement ? Que dire de la polémique, souvent passionnante d'ailleurs, entre des professionnels qui s'irritent de voir l'Etat se désengager de ses responsabilités et qui constatent que les élus locaux ne prennent pas suffisamment le relais ? Que dire de l'émoi des acteurs du spectacle vivant devant les conditions de plus en plus difficiles de l'exercice de leurs professions ? Dans quelle mesure un tel débat doit-il concerner aussi l'ensemble des citoyens ?

Certes, nous sommes les héritiers de la Révolution Française, certes le droit à la culture est inscrit dans notre Constitution, certes nous avons depuis cinquante ans un Ministère chargé des Affaires culturelles qui se préoccupe de démocratiser la culture, mais nous vivons dans un monde où d'autres approches sont possibles, et je voudrais simplement dire pour conclure que, tout d'abord la France est signataire de la déclaration de l'Unesco sur la diversité culturelle, texte qui propose une autre entrée dans la définition de la démocratisation de la culture que l'entrée franco-française. Ce texte a le mérite de rappeler précisément que tout part de la définition anthropologique de la culture, car la diversité culturelle, c'est d'abord la diversité des cultures entendues au sens large, c'est-à-dire des milieux dans lesquels naissent les enfants dans les cultures qui les précèdent. Puis qu'un certain nombre de cités, de gouvernements locaux, de collectivités territoriales un peu partout dans le monde - il y en a un certain nombre en France - ont signé un texte qui s'appelle *l'Agenda 21 pour la culture*, qui est un texte dans lequel ces gouvernements locaux et ces cités locales s'engagent à inviter les citoyens à participer à l'élaboration, au suivi et l'évaluation des politiques publiques de la culture.

Je vous remercie de votre attention.

# LA CULTURE COMME MOYEN D'EMANCIPATION

Alain FOY

Ecrivain

Je vais, puisque mon cher ami, Jean-Paul Pompougnac, a cité Descartes, rebondir sur ce nom. Descartes a en effet dit ce mot qui m'a toujours frappé : « *le malheur de l'homme est d'avoir été enfant* ». Sauf que, il y en a qui sont plus malheureux que d'autres. Il y en a qui ont la chance, au fond, d'être considérés comme enfants, c'est-à-dire d'être potentiellement en mesure de s'acheminer vers la culture, c'est-à-dire vers l'émancipation de ce malheur d'être enfant. Il y en a d'autres qui sont considérés comme n'ayant pas cette capacité d'être enfants réellement puisqu'ils sont déjà porteurs d'une culture.

## 1. « *Malik, raconte-nous ta culture*<sup>6</sup> », demande un instituteur à un élève

Poserait-on cette question à Michel, petit parisien ? Serait-ce qu'il n'aurait pas de culture ou qu'il est entendu qu'il n'a rien à en dire ? Ou serait-ce que parce que français et blanc, le petit Michel serait d'emblée dans un espace d'extraterritorialité, de neutralité essentielle vis à vis de la culture, d'universalité, alors que Malik est d'emblée dans la particularité, même s'il est Français. Français parce que né en France, mais aussi comme le dit Cioran, Français parce qu'il habite une langue, la langue française.

Le petit Michel, lui, serait d'emblée non pas dans la culture mais dans la civilisation et la civilisation, ça ne se raconte pas. C'est précisément l'objet de l'enseignement à l'école.

Il y aurait donc d'une part la civilisation, c'est à dire ce qui s'apprend, et d'autre part la culture dans laquelle on tombe petit comme dans un bouillon, une potion magique, une espèce de seconde nature, une peau. On sous-entend en fait que ta culture est ta nature, ta peau, ta couleur, ton identité. Au fond il y aurait une culture sauvage : celle du sauvageon. Et ce sauvageon apporterait sa culture à l'école car il ne peut faire autrement, c'est son identité.

Il est donc sous-entendu, par la polysémie même du mot culture, qu'il y a une grande culture, celle qui ne se raconte pas, et qui fait l'objet de l'éducation, et les petites cultures, si petites qu'un enfant peut les raconter, cultures qui se passeraient d'éducation puisque de l'ordre naturel et quasi sauvage.

On a tout simplement réifié la culture, la civilisation des autres. En en faisant une chose visible, appartenant à des minorités visibles (on se demande en quoi), donc saisissables d'un trait, d'un regard, on en fait une forme dansante, gesticulante, musiquante, vociférante, qu'on peut poser structurellement sur les étagères de la différence, de la diversité comme on dit aujourd'hui.

En associant culture et identité, expression des différences, on a juste oublié que toute culture, comme toute identité, ça se construit, ça s'apprend, ça se développe à l'infini, jamais refermé, ça se met en question, ça se vit dans l'histoire, dans la géographie, dans l'ordre socio-économique. En faisant de la culture un emblème, un logo, un tatouage de groupe, on a tout simplement favorisé les gesticulations de l'inculture. On a développé dans nos banlieues, mais pas seulement, un « Ministère de l'inculture », avec toute la fierté qui va avec la prétention de détenir une culture : on singe les formes extérieures de savoirs qu'on perçoit dans les images des grands médias ou simplement chez les parents qui transmettent des formes affaiblies qui

---

<sup>6</sup> Extrait de *On ne naît pas noir, on le devient*, de Jean-Louis Sagot-Duvaouroux

ne sont plus souvent que des reflets. Des parents qui n'ont pas forcément le temps, les capacités, et ne disposent pas du contexte social nécessaire à la transmission des contenus et des valeurs véhiculés par ces formes.

En demandant au petit Malik de raconter sa culture, on va le pousser au mensonge, à s'inventer une culture comme d'autres s'inventent des parents, une origine, à se faire prendre lui-même à son propre mensonge et oublier que la culture dont il est réellement dépositaire est ce qu'il apprend à l'école et dans son contexte social et urbain.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, on a poussé nos enfants de banlieue au mensonge de la culture et à la culture du mensonge. Mensonge oblitérant la capacité d'apprendre, de recevoir de l'extérieur. Car si on s'illusionne sur sa culture et son savoir, comment accepter de recevoir le savoir de l'autre ? On oublie de respecter l'enseignant car il n'est plus détenteur de la culture, et on n'apprend rien de quelqu'un qu'on ne respecte pas. On a poussé Malik à la fierté d'une culture qu'il ne possède pas. Pourtant, au fond de lui, il aurait tant aimé dire la vérité, une vérité libératrice : « la culture, Monsieur, je ne sais pas, je suis incapable d'en parler. Peut-être mon père, mais mon père est un ouvrier, ce n'est pas un savant. Sa culture est bien plus grande que lui. Ce n'est pas sa culture d'ailleurs, c'est le monde où il a vécu, mais il l'a laissé là-bas, au Mali. »

N'est ce pas cela qu'il fallait lui dire , exprimer le rapport véritable entre un individu et la culture qui est fait tout d'abord d'humilité, de modestie ? La culture peut-être me raconte, mais moi je ne peux la raconter, elle est bien plus grande que moi. N'est-ce pas ce que l'école nous apprend ? Apprendre n'est-ce pas mesurer toute l'étendue de son ignorance ? Du chemin à parcourir pour s'élever à la culture ?

## **2. Un chemin partagé, une direction plurielle**

Je suis de cette génération à qui fort heureusement on n'a pas demandé de raconter sa culture. Originaire de la Guadeloupe, arrivé à Bondy Nord à neuf ans, peut-être qu'une certaine lumière, une certaine couleur apparaissait dans mes dessins et dans mes rédactions. Je me souviens bien du fait que mes professeurs le remarquaient positivement et m'encourageaient à exprimer ma personnalité encore toute empreinte du lieu dont je venais. C'était ma part de richesse, ce que j'avais à partager avec les autres. Ce n'était pas ma culture, c'était mon horizon, mes goûts, mes sensations, mes histoires, mes souvenirs. Mais cela n'était que dans la mesure où c'était partagé, comme un explorateur raconte son aventure. Je me souviens également que tous les jours sur le chemin du lycée de Noisy-le-Sec, je faisais traverser la route à mon professeur de musique aveugle, et je me demandais avec inquiétude : « sait-il que je suis noir ? » A vrai dire, cela m'aurait embêté qu'il le sache. Non parce que j'en avais honte, mais tout simplement parce que grâce à sa cécité, j'étais certain d'être pour lui un élève comme tous les autres, pour ainsi dire anonyme, sans signe et sans culture particulière. Et la musique qu'il enseignait était un espace de communion entre tous ces enfants d'horizons différents.

Et c'est la musique, je crois, qui fut le fil d'Ariane qui a conduit le jeune migrant antillais que j'étais, à ce qu'on appelle la culture, à travers le labyrinthe de la banlieue.

La chance que j'ai eue au départ est que personne ne m'a attribué de culture, qu'à aucun moment dans ma scolarité (à part une exception notable), je n'ai senti le regard d'un professeur sur ma couleur de peau. Que personne n'a voulu valoriser ma différence. J'étais donc ouvert sur la culture et non fermé sur une identité. J'ai donc pu écouter.



Certes je subissais, comme tout enfant des quartiers pauvres issu du prolétariat, voire du lumpenprolétariat, le poids d'un manque de références culturelles fortes. Je n'avais pas, à travers l'éducation de ma mère célibataire, de guide culturel qui m'aide à ressaisir l'enseignement scolaire au bénéfice de mon développement intellectuel. J'ai dû bricoler, glaner des informations, les traiter en fonction du hasard des rencontres. Et il y en eut des rencontres, car dans cette banlieue du nord-est de Paris, il y avait encore ce qu'on appelle la mixité. Il y avait des enfants qui, fils de cadres moyens ou supérieurs, avaient des références culturelles et des connaissances que je pouvais capter dans leur fréquentation. Il y avait des structures artistiques et culturelles mues par un projet social et armées pour capter l'attention et l'intérêt d'enfants et d'adolescents comme moi, susceptibles de les orienter.

Le chemin individuel de la culture n'est jamais ouvert par une action consciente ou un désir clairement affiché, mais par un enchaînement de hasards liés à une certaine nécessité.

Je me souviens du fait que la cuisine de ma mère était traversée de fils électriques qui servaient de capteurs au poste à galène que je fabriquais grâce aux conseils d'un copain fils d'ingénieur, et nous écoutions la musique du Spoutnik. Je me souviens des premiers postes à transistors, puis des avions à moteur que nous fabriquions. Ce fut aussi un ensemble de découvertes, allant de la compréhension du fonctionnement du téléphone à la chimie du développement de la culture scientifique et technique.

Puis ce furent les premiers sons d'harmonica qui provenaient du sous-sol et parvenaient à mon appartement du rez-de-chaussée de l'avenue Léon Jouhaux à Bondy Nord. C'était un cours d'harmonica qui s'était installé à la cave. J'ai maintes fois pensé à descendre les rencontrer. Mais ce n'était pas mon monde, ce n'était pas pour moi.

Ce n'est pas parce que vous avez une offre artistique et culturelle à portée de mains que vous vous y précipitez. Il y a une barrière bien plus forte que deux marches à descendre ou à monter : elle s'appelle *l'intimidation culturelle*.

Ce n'est pas parce que j'étais mordu de musique, parce que j'ai eu la chance d'écouter Beethoven ou Mozart à l'école, parce qu'une professeure de musique alliée à un professeur de français nous faisait faire des rédactions en musique, que j'eus une véritable motivation en ce sens. Mais le désir ne suffit pas. Il a fallu qu'un de mes camarades joue de la flûte traversière au conservatoire de Bobigny et qu'il me dise qu'on y prêtait des instruments à des enfants nécessiteux pour que j'ose enfin en tremblant m'inscrire à un cours de musique en demandant qu'on me prête un instrument.

Si le conservatoire de Bobigny n'avait pas eu cette offre sociale, jamais je n'aurais pu accéder à une culture musicale. A travers la musique, c'est tout le champ de la culture qui s'est ouvert. Ce fut la danse, puis le théâtre et le cinéma. Il y avait à Bondy Nord un cinéma d'art et essai nommé Jean Giono. J'ai pu y voir les films de Kubrick, les premiers longs métrages de Wim Wenders, mais aussi les musiciens de grand talent comme Benny Goodman. Tout ça dans un petit cinéma perdu entre quatre tours, désolé, mais dont le directeur, journaliste aux *Cahiers du Cinéma*, savait communiquer sa passion avec la patience nécessaire à des jeunes qui s'ennuient et qui entrent dans la salle par ennui, mais aussi parce qu'on a su gagner leur confiance et que les politiques et les gestionnaires accordaient du temps pour cela. Il n'y a pas de culture sans temps, sans durée, sans projet au long cours, sans patience et sans courage d'affronter le vide, le désintérêt.

Je pense que sans tous ces éléments disparates mais tellement à leur place sur le chemin de culture, jamais, je crois, je n'aurais fait des études philosophie, de danse, de musique, de théâtre, ni même professeur de philo, et encore moins auteur et écrivain.

### **3. le développement culturel et l'émancipation humaine comme produits d'une conjuration des forces sociales solidaires.**

En résumé, la culture est un chemin de découverte du monde et de soi, espace de questionnement de l'humain, fait de tâtonnements et de lumières, de travail et de grâce. Elle n'a de sens collectif que dans la mesure où elle est un chemin de convergence de sentiers individuels faits d'inquiétudes et de questions. C'est pour cela que la culture de masse n'existe pas. Il n'y a de culture que dans le mouvement de l'individu vers l'autre, l'au-delà de lui, ce qu'on peut alors appeler le collectif.

La culture est donc un chemin de libération. Aller au spectacle, c'est bien « sortir ». Pas seulement sortir de chez soi mais sortir de soi. Mais pour ce faire, il faut que l'individu franchisse son propre seuil, toute une conjuration des forces sociales et des espaces d'urbanité. Il faut un espace social mixte où se jouent les différentes ombres et lumières de la vraie diversité, la diversité sociale. Il faut des structures culturelles ouvertes et armées de patience, une politique culturelle consciente du maillage nécessaire des différentes offres qui se croisent sur un même terrain, une véritable toile d'araignée construite sur la diversité des établissements qui sont de véritables capteurs culturels et sociaux.

Il faut une présence de l'art à l'école. Mais aussi l'exercice d'un droit nécessaire à l'indifférence, pour qu'un enfant puisse trouver dans la culture un chemin d'émancipation personnelle.

## LA CREATION ARTISTIQUE FACE AUX LOGIQUES MARCHANDES

**Denis DERCOURT**  
Cinéaste et musicien

J'avais eu la chance d'assister il y a quelques années dans le public à vos Assises. Et j'avais été impressionné, autant par la démarche - une démarche d'ouverture et de réflexion - que par le niveau des débats. C'est pourquoi, lorsque Marie-Claude Ségard m'a fait l'honneur de me transmettre votre invitation, j'ai commencé par refuser.

Mais Marie-Claude est très persuasive. Et comme par ailleurs nous venions d'évoquer ensemble une phrase de Picasso que j'avais trouvée dans le journal, et que nous trouvions tous deux cette phrase formidable, cela m'a convaincu d'accepter. Cette phrase, Picasso l'avait écrite sur un tableau qu'il avait offert à un ami peintre. Il avait écrit : « *Tant que ton tableau n'est pas raté, c'est qu'il est raté.* »

Donc nous pouvions prendre le risque d'une intervention ratée...

Vous ne m'en voudrez cependant pas, devant un sujet aussi vaste de proposer un exposé « par le petit bout de la lorgnette », subjectif, tout sauf exhaustif. Il est fait de petites notes que j'ai prises après avoir eu connaissance du sujet, sans lien forcément les unes avec les autres. Peut-être que vous les trouverez trop personnelles, pas assez générales. En tout cas, elles sont certainement très éloignées de vos pratiques quotidiennes. Veuillez m'en excuser.

Ceci étant, pour être tout-à-fait honnête, lorsque j'ai appris de quel sujet nous allions traiter cet après-midi, j'ai été saisi d'un soulagement. Ça m'a rappelé l'époque des oraux, quand on tirait un petit papier la main tremblante, on ouvrait... et là... le sujet le plus facile !

« La création artistique face aux logiques marchandes » en janvier 2009, devant des personnes qui ne sont pas connues pour être précisément sur la partie la plus ultra-libérale de l'échiquier... C'est fastoche !... D'autant plus facile que pour un cinéaste se tenir face à la logique marchande, c'est comme pour un violoniste se trouver face à son Sevcik... Le pain quotidien...

Donc pendant quelques minutes, vous me donnez l'occasion de tirer sur une logique marchande en pleine crise, et je vous en remercie...

J'ai dit que c'était le pain quotidien...

Je vais l'illustrer en prenant l'exemple de quelques étapes du processus. C'est mon exemple que j'illustre. Mais je vous prie de croire que j'ai participé à assez de tables rondes et de commissions pour pouvoir prétendre que l'expérience que je vais décrire, tous les cinéastes la partagent.

Avant de commencer mon catalogue des plaintes, il y a juste une précision à donner, qui a son importance. La pratique de cinéma dont je parle n'est pas celle du « cinéma expérimental » - qui de nos jours se fait quasi exclusivement en vidéo. Son mode de diffusion est rarement la salle de cinéma, mais plus généralement le musée, Internet, etc. Le cinéma dont je vais parler, c'est celui qu'on appelle le cinéma « d'art et essai » (qui recoupe 85 % de la production des films français qui sortent en salle) et tout le cinéma dit « commercial ».

Bien sûr il n'y a aucune hiérarchie de valeurs dans cette distinction, et moi-même je pratique les deux. Mais c'est la vision du cinéaste « du circuit » que je développe.

Donc voilà comment ça se passe...

Le jour où moi, cinéaste du « circuit », je décide qu'il faut me remettre au travail après avoir terminé le film précédent, je vais au café, je m'assieds à une table et je laisse mon esprit divaguer, accueillir toutes les idées qui se présentent.

C'est, comme on dit : « open bar ». Toutes les idées sont bienvenues. Je note tout sans contrainte. En général je souris un peu bêtement en écrivant... C'est que l'expérience m'a appris à profiter de ce moment... Durant les deux, trois, quatre, cinq années que va durer le processus de création du film, ce sera le seul moment où je n'aurai pas à me confronter à la logique marchande. Malheureusement, comme j'ai pas mal d'imagination, ce moment ne dure pas longtemps. Au bout de quelques heures – au pire, quelques jours – me voilà devant plusieurs idées. Des bribes de ce que pourrait être un film.

Alors la logique marchande donne de la voix, pour la première fois.

C'est une voix intérieure, bien sûr. J'ai internalisé la contrainte. Personne n'est là pour me dire physiquement ce que je me dis à moi-même. Mais c'est le résultat de tant d'années d'expériences, de tant de désillusions, de tant de scénarios écrits qui ne seront jamais tournés...

J'ouvre une parenthèse : à propos de scénario, je rappellerai seulement qu'un scénario ce n'est pas comme une partition de musique ou un texte de théâtre qui sont en puissance l'œuvre, et qui n'attendent que l'interprète pour être actualisés. Un scénario, ce n'est que la première écriture d'une œuvre qui comportera une deuxième écriture, celle du tournage, puis une troisième, celle du montage. Un scénario, en soi ça peut être des années de travail mais ça n'est pas un film.

Cette voix donc me dit : « Cette première idée, là, celle qui te plaît le plus, elle n'a pas de personnage principal qui puisse être interprété par une star. Tu pourras sans doute faire le film, en t'accrochant, mais aucune chaîne de télévision ne voudra participer au financement. Ça voudra dire que tes collaborateurs seront payés à la moitié du minimum syndical, s'ils sont tout bonnement payés... Est-ce que tu as envie de cela ? Non... Tu l'as souvent fait au début mais maintenant tes collaborateurs sont comme toi, ils ont des enfants à nourrir, tu ne peux pas leur faire ça. » Voilà ce que dit ma petite voix...

Exit donc le premier sujet...

Exit aussi le deuxième, parce qu'il est trop triste. Il peut être beau, mais le mercredi 14 heures sera une catastrophe !

Le mercredi 14 heures, quand tombent les chiffres de la première séance de l'après-midi du premier jour d'exploitation, c'est le couperet de tout cinéaste. Il y a une logique implacable – c'est tout simplement une formule mathématique – qui déduit de ces premiers chiffres le résultat final de l'exploitation en France, plusieurs mois plus tard. Et c'est même encore pire, puisque le seul chiffre de la séance de 9h au Ciné Cité les Halles permet cette déduction globale !

Donc, comme je suis un cinéaste qui a plusieurs fois vécu le traumatisme du mercredi 14 heures - et que, comme vous le comprenez maintenant, je suis moyennement courageux - j'élimine d'emblée le deuxième sujet.

Disons que le troisième sujet me paraît faisable... dans l'état actuel de la production, et à la place que j'occupe maintenant dans le fameux circuit. Je dis ça parce que, par exemple, le film que je suis en train de terminer, cela fait huit ans que j'y travaille. Mais il a fallu attendre le succès de *La Tourneuse de pages* pour que je puisse le proposer et qu'il soit accepté. Et encore heureux que, durant tout ce temps, le sujet n'ait pas été pris par quelqu'un d'autre. Parce que les sujets ont la merveilleuse faculté de fleurir dans plusieurs esprits en même temps.

Disons donc que le sujet est validé par moi et par le producteur qui accepte de m'accompagner dans l'aventure et la prise de risque.

Admettons aussi que le sujet a la chance d'être ni trop pauvre et glauque (rejet des chaînes qui financent, des distributeurs, des exportateurs – à qui on a beau citer le film pauvre et glauque qui obtient un franc succès chaque année, ça ne sert à rien), ni trop riche et luxueux (parce que là ça voudrait dire extrême difficulté à le produire à hauteur des ambitions artistiques, c'est-à-dire surtout visuelles : photo, déco, costumes etc.).

Admettons aussi que j'aie la chance, pour ce récit, de vouloir une narration plutôt classique (sinon, à toutes les étapes du processus, il y aura des « spécialistes » pour me rappeler les sacro-saintes règles qui bien sûr, depuis la nuit des temps, ont été validées par le sacro-saint spectateur, ou mieux encore la spectatrice, puisque c'est bien connu, dans le ménage c'est elle qui décide ce qu'on ira voir ce soir au cinéma).

Disons pour finir que j'ai la chance d'avoir un sujet à *pitch*, c'est-à-dire qui puisse se résumer en très peu de phrases – le summum étant l'*elevator pitch*, c'est-à-dire un résumé qui dure le temps d'un trajet d'ascenseur, soit le temps que vous avez pour convaincre un responsable de chaîne ou un distributeur de s'intéresser à votre sujet. Disons donc que tout se passe bien, et que l'écriture aboutit à un scénario au bout de tant de mois ou de tant d'années.

Alors voilà ce qui arrive :

Depuis le début j'ai en tête un comédien. C'est bien sûr un comédien exceptionnel, mais c'est surtout le personnage, et j'ai pensé à lui dès le premier jour d'écriture. Le cinéma, encore une fois, ce n'est pas un art d'interprétation comme la musique ou le théâtre, où une même œuvre mal jouée un jour sera sauvée le lendemain. C'est plutôt un art d'incarnation, et le même film qui serait interprété par deux comédiens différents, ce ne serait tout simplement pas le même film.

Donc j'ai mon évidence d'acteur... l'incarnation... et là... patatras... Canal plus, la chaîne hertzienne, l'exportateur... Ils n'en veulent pas. La raison ? La logique du marché. Alors qu'est-ce que je fais ? Après les avoir tous rencontrés et essayé de les convaincre pendant des semaines, des mois... eh bien je fais comme tout le monde (j'ai dit que j'étais moyennement courageux). J'abdique : je cherche un autre comédien. Un qui les satisfera tous : financiers, distributeur, attaché de presse (parce qu'il y a des comédiens que les financiers aiment bien, mais pas les journalistes).

Et je me dis la fameuse phrase : « JE FERAI AVEC ».

Bien sûr ça n'est pas terminé. Il va y avoir tout le tournage (où, soit dit en passant, la star qu'on m'a suggéré ne sait pas son texte, ou ne veut pas tel angle de caméra, cela aussi ça fait partie de la « logique du marché »). Et ensuite le montage, le mixage, tout jusqu'à la sortie du film, toutes ces étapes où je vais devoir « faire avec ».

Voilà donc en quelques lignes, la description concrète, « le jour le jour » d'un cinéaste face aux logiques marchandes...

Et pourtant, je tourne...

Et pourtant, nous tournons...

Et pourtant, chaque mercredi en France (chaque mercredi 14 heures...) entre quinze et vingt films nouveaux sortent. Et même si l'on tient compte du fait que la France est le troisième pays producteur mondial de films après l'Inde et les Etats-Unis, et le tout premier en termes d'exposition et de diversité des cinématographies montrées, cela fait beaucoup.

Et pourtant, surtout, certains de ces films ont droit au statut d'œuvre – certains même, en tout cas aux dires du public ou des critiques, de « chefs d'œuvre »...

Alors... Quelques cinéastes seraient passés entre les mailles du filet ? La logique marchande n'aurait pas réussi à les décourager complètement ?

Ou bien, au contraire, ne pourrait-on pas soutenir que la logique marchande les a peut-être aidés ?

Pour répondre à cette question, je crois qu'il faut d'abord préciser les termes.

Pas ce qui concerne la création artistique, bien sûr (je reviendrai tout à l'heure sur le terme « artiste »), mais sur ce qu'on entend par « logiques marchandes ». Il y a plusieurs acceptions possibles.

Au sens propre – c'est-à-dire à la fois le sens historique et le sens économique du terme – le marché c'est le lieu (un lieu physique ou un lieu symbolique) de confrontation d'une offre et d'une demande. Ou, pour ne pas utiliser un terme guerrier, de rencontre d'une offre et d'une demande, un équilibre. La logique marchande, puisque le terme « logique » provient du terme « logos », peut être vue aussi comme la raison marchande, l'explication du monde par l'offre et la demande, et la confrontation, l'échange, l'équilibre qui en résultent.

La logique ou la raison marchande, ça peut donc être aussi une clé de lecture, historique, qui embrasse les rapports de force. Une clé qui ouvre beaucoup de serrures d'ailleurs. Par exemple une cantate de Bach, est-ce que ce n'est pas le point d'équilibre entre la demande de cantates par une paroisse de Weimar ou de Leipzig et l'offre par le compositeur Jean Sébastien Bach ? Personne n'oserait soutenir que Bach aurait fait – aurait offert – ces mêmes cantates, s'il n'y avait eu ces demandes spécifiques.

Bien sûr on voit où je veux en venir : la confrontation entre l'offre et la demande artistique (puisque c'est de cela dont il s'agit) n'est pas en soi une mauvaise chose.

Il y a un cinéaste qui dit une chose un peu similaire – et il le répète d'ailleurs très souvent. C'est Jean Luc Godard.

Godard dit qu'il faut être au moins deux pour faire un film. Et dans son cas, dit-il, c'est le producteur (celui qui justement, à ses yeux, représente la logique marchande) qui est le deuxième, l'autre indispensable.

Et effectivement, aussi étrange que cela puisse paraître à un spectateur qui regarderait un de ses films pour la première fois, le cinéma de Godard est un cinéma produit. Un cinéma où il y a eu dialogue – un dialogue qui ressemble à un face à face peut-être, mais un dialogue quand même - avec un producteur.

Alors bien sûr Godard déplore la bêtise et la petitesse des producteurs actuels et regrette la grandeur et la folie des producteurs d'autrefois, mais il affirme quand même que c'est toujours chez les producteurs qu'on trouve les meilleurs interlocuteurs, ceux qui vivifient le plus l'œuvre en gestation.

L'honnêteté m'oblige à dire que dans mon propre cas, je serais d'autant plus enclin à être de cet avis-là que je suis moi-même le frère d'un producteur, que notre père est producteur, que notre grand-père l'était également. Dans la famille, la dialectique création artistique/logique marchande, c'est quelque chose que l'on connaît !

Et pour continuer avec mon environnement personnel, j'avouerai également que la personne avec qui je partage ma vie est chercheuse en anthropologie de la consommation...

Ce qui m'amène – par ce terme horrible de consommation – à la phrase d'Ingmar Bergman : « *Je suis un artisan persuadé d'avoir fabriqué des biens de consommation courante* ».

Bergman utilisait aussi souvent une autre métaphore, celle du sculpteur du Moyen-âge qui participe à la construction de la cathédrale. Ce n'est bien sûr ni une posture, ni une vague nostalgie d'un paradis perdu, un paradis d'avant le 19<sup>ème</sup> siècle, avant l'apparition concomitante du statut d'artiste et de la révolution industrielle et sa logique marchande.

C'est simplement une constatation. Dans le travail du cinéaste, à dimension essentiellement collective, qui ressemble fortement à celui de l'architecte, se dire artiste, revendiquer cette posture essentiellement individualiste, c'est justement une imposture.

Et puis il y a aussi autre chose. L'injonction moderne du « Sois artiste ! » peut être terriblement inhibitrice. Y renoncer, pour certains, c'est se libérer. Et de temps en temps, pour ma part, je fais partie de ceux-là. Oui, je l'avoue, de temps en temps cela me stimule d'avoir à répondre à la demande – autrefois on disait à la commande.

Bien sûr j'ai beau jeu de fustiger l'époque, le marché, cette demande d'un niveau lamentable... Mais bon... Dans les moments où je suis honnête avec moi-même, je ne peux pas m'empêcher de me dire : « Est-ce que je n'ai pas la demande que je mérite ? »

Cette question me taraude d'autant plus que je suis avant tout enseignant. « Est-ce que je n'ai pas la demande que je mérite ? »

Et d'ailleurs, cette demande de bas étage, que se passerait-il si elle disparaissait complètement – ou bien à l'inverse si je refusais d'y répondre ?

De temps en temps je suis pris du syndrome de Shéhérazade...

L'injonction à Shéhérazade, c'est : « Raconte une belle histoire ou je te tue ».

Pour les cinéastes, ceux qui produisent du récit, notre maître au 21<sup>ème</sup> siècle – qu'on l'appelle le public, la logique marchande, ou toute autre instance – nous dit toujours : « Raconte une belle histoire ou je te tue »...

Et s'il ne nous le disait plus, que se passerait-il ?

Serait-ce cela, la mort ? Il y a un texte du poète marocain Abdelkebir Khatibi qui entrevoit précisément cela :

*« Et si mourir était justement de dire non à ce principe suprême, de dire non – nous les Arabes décadents de maintenant, si mourir pour nous (dans l'au-delà de la morale et de la métaphysique) était cette négation inouïe, encore indicible : jamais plus de Shéhérazade ? »*

Alors bien sûr, depuis tout à l'heure, je joue un peu avec les mots.

Parce que la « logique du marché », ce n'est pas tout à fait les « logiques marchandes ».

Cette dernière expression rend mieux compte de deux choses, qui sont liées.

D'abord, que l'instrument privilégié de la confrontation de l'offre et de la demande c'est la monnaie, l'argent.

Et que du coup tout ce qui s'échange sur le marché risque de devenir marchandise.

Les dangers, les déviances, les perversions sont là, bien sûr. L'enfer est là.

Parmi les milliers d'idées qui viennent tout de suite à l'esprit en évoquant les rapports de l'art et de l'argent, et la marchandisation de l'art, j'en ai retenu deux spécifiques, et une plus générale, que je vous sou mets, modestement.

La première, sur l'art et l'argent, est une certaine sophistication qui a cours, notamment dans les milieux de l'art contemporain...

On sait que depuis Warhol (c'est une tendance sans aucun doute plus lourde, et presque immémoriale, mais Warhol est une balise commode dans la vision de l'histoire de l'art) l'argent et la célébrité peuvent être érigées en valeurs artistiques.

Il en découle un sophisme qui est une perversion absolue, et qui se cache derrière une semi-vérité, reprenant à son compte le paradigme de Kant : « Est beau ce qui plaît universellement, sans concept ». Aucun instrument n'est plus à même de vérifier ce qui plaît universellement que l'argent. Donc les œuvres qui rapportent le plus d'argent sont les plus belles.

Le meilleur antidote à la sophistication c'est l'éducation patiente, courageuse. C'est dire aux élèves d'aujourd'hui que, de même que le syndrome de Van Gogh relevait d'un syllogisme –

un créateur pauvre et inconnu n'est pas forcément un créateur intéressant – le syndrome de Damien Hirst ou Jeff Koons est un syndrome dangereux, qui ment à la création artistique authentique, chercheuse, toujours à l'affût, qui ne se repose jamais.

Bien sûr je n'oublie pas que nous sommes ici des musiciens – et pour la plupart d'entre nous des pratiquants d'une musique « non populaire ». Aspirer à gagner des monceaux d'argent et devenir très célèbre ne guette pas vraiment nos élèves – heureusement. Mais ce qui se passe dans les Ecoles d'art ne peut pas nous être complètement étranger.

Ma deuxième remarque concerne un phénomène nouveau qui apparaît dans le champ de l'art et du cinéma, mais qui de facto touche aussi les musiciens. C'est le phénomène du « winner takes all ». Le gagnant remporte la mise – toute la mise.

Très peu d'élus – beaucoup moins qu'avant – remportent la mise du capital symbolique (la célébrité, l'institutionnalisation, etc.) et du capital monétaire (l'argent). Un capital encore plus important qu'avant.

Il est trop tôt, bien sûr, pour savoir si les événements actuels vont infléchir cette tendance, mais pour ma part je ne le crois pas, c'est une tendance de fond.

Comme je l'ai dit, je partage ma vie avec une chercheuse en anthropologie de la consommation. Donc si je veux comprendre ce phénomène, je l'interroge, et elle m'explique que le courant de recherche auquel elle appartient est issu des « cultural studies » britanniques, un courant qui analyse les façons qu'ont les consommateurs de se créer des sentiments d'appartenance en poursuivant des objectifs de consommation communs. Ce type de recherche, qui porte soit sur des sous-cultures de consommation, soit sur des univers de consommation, ou des micro-cultures de consommation, part du concept de « néo tribalisme ». Selon ce concept, les forces de la globalisation et les transformations socioéconomiques postindustrielles ont érodé de façon significative les bases traditionnelles de la sociabilité, et encouragé à la place un individualisme radical. En réponse à cette tendance qui peut isoler les individus, ceux-ci se créent des sortes de tribus, des identités collectives éphémères et participent à des rituels de solidarité, qui prennent leur racine dans des styles de vie ou des loisirs partagés.

Et bien sûr, la consommation culturelle en fait partie. Elle permet de développer les identifications collectives. Ce qui explique que la société humaine se retrouve sur quelques objets de consommation. C'est la consommation ensemble, du même objet (concert, film, exposition) qui recrée le lien social.

Je ne sais pas si les chercheurs en anthropologie de la consommation ont raison, et si c'est seulement cela l'explication. Mais ce que je sais, c'est que le phénomène du *winner takes all* affecte directement ma pratique de création, ma pratique de cinéaste.

Il n'y a pas lieu de s'étendre dessus, il a été très médiatisé depuis le discours de Pascale Ferrand à la cérémonie des Césars, et le rapport qui a été publié dans la foulée.

L'une des constatations les plus connues de ce rapport, c'est que jamais autant d'argent n'a été mis dans le cinéma français, et jamais sur aussi peu de films.

C'est la conséquence directe de ce double mouvement d'individualisation et de globalisation où, bien sûr, Internet a sa part. A l'époque de mes parents, on voulait voir le film que personne n'avait vu. Aujourd'hui, on veut voir le film que tout le monde a vu. Et comme il est plus facile aujourd'hui de « fabriquer » un film – comme de fabriquer un disque d'ailleurs – le marché est inondé de « petits » produits (je ne parle pas de qualité bien entendu) mais les marchands, eux, ne misent que sur les « winners ».



D'où, pour nous qui fabriquons les films du milieu dont parlait le rapport Ferrand – mais le concept peut être étendu à beaucoup d'autres offres et pratiques culturelles – un porte-à-faux qui devient de plus en plus problématique.

Je vais finir avec une note consolatrice.

Elle concerne l'utilité de ma fonction.

Vous voyez que j'utilise à dessein un terme de macro-économie : l'utilité. Car en créant des œuvres de l'esprit, je suis aussi un agent qui a une fonction.

La fonction du film, en tout cas celle qui me console et me dit que je ne suis pas si inutile, c'est une des principales fonctions du récit, telle qu'elle est décrite par les théoriciens : donner du sens au chaos.

Au chaos personnel des émotions, des sentiments, de tout ce qui nous assaille et auquel nous ne pouvons donner de nom, le récit offre une clé de lecture, de compréhension. Nous avons besoin de donner à ce monde plein de bruit et de fureur, sinon des significations, au moins des structures qui permettent de l'appréhender. Et ces structures, l'art nous les offre, nous les donne. Et là, plus besoin de catégorisations, c'est autant le grand art – l'art que nous enseignons dans les conservatoires – que l'art populaire (pour reprendre la distinction anglo-saxonne du *high art* et du *pop art*) qui nous aide à appréhender, à structurer, à voir et à entendre, tout simplement à vivre. Et c'est pourquoi l'art est un droit en démocratie, inaliénable comme le sont tant d'autres droits.

Parce que toute femme et tout homme, quels que soient son origine, son âge, ses croyances, partagent ces fondements d'inquiétude et d'incompréhension.

Une dernière réflexion aussi, peut-être un peu plus légère celle-là :

Si vous rencontrez une ou un cinéaste aujourd'hui, dans le contexte on ne peut plus morose qu'on connaît, vous ne manquerez pas de remarquer une certaine décontraction, qui pourrait ressembler à de l'aveuglement - ce qui est ennuyeux pour un cinéaste. Vous pourrez mettre ça sur le compte d'une logique implacable qui veut qu'en période de dépression, comme en période de guerre, le cinéma fleurisse : c'est normal, on a besoin de se changer les idées, et dans ce domaine la sortie au cinéma reste d'un rapport qualité-prix presque imbattable.

Personnellement, je propose une autre explication : c'est que sur l'échelle de la contrainte nous sommes perchés si haut (peut-être un des plus hauts barreaux de l'échelle) que de là-haut, la crise ultra violente qu'on nous annonce nous fait un peu sourire...

### **Hélène Koempgen :**

Merci, Denis Dercourt. Décontraction très maîtrisée, ténacité, adaptation... Est-ce qu'après le succès de *La Tourneuse de pages* on a plus de liberté, et on a le droit de choisir l'angle de la caméra ?

### **Denis Dercourt :**

Très bonne question ! Eh bien, non !

On projette sur vous une attente dans la lignée de ce que vous avez fait et vous ne pouvez pas dériver de cette attente. Et je pense que les logiques marchandes, notamment du côté des stars, sont des logiques de pouvoir, de rapport de force. Plus la star est payée cher et plus elle va vous montrer qu'elle est une star, donc plus elle va vous ennuyer, en gros. J'avais vu une conférence d'un cinéaste américain qui parlait aux jeunes étudiants et leur disait : « c'est beaucoup plus facile pour vous de faire un film que pour moi » et pourtant, il enchaînait les films et maintenant, je comprends. Parce que par ces mécanismes de projection, d'attente d'autre chose, on est de moins en moins libre. Notre processus de sélection est très darwinien et on s'adapte.

**Hélène Koempgen**

Je viens de perdre mes dernières illusions !

**Denis Dercourt**

Je n'ai pas cité de nom...

**Hélène Koempgen**

On a tous vu le film !

**LE ROLE DE L'EDUCATION ARTISTIQUE**  
**DANS LA CONSTRUCTION DU SUJET CITOYEN ET CRITIQUE,**  
**A L'EPOQUE POSTMODERNE DU SUJET FLEXIBLE ET COMMUNICANT**

**Gilles BOUDINET**

Maître de conférences HDR, Université de Paris VIII

Si le mot « crise » est à la mode, il faut très probablement le référer à l'hypothèse d'un changement massif de notre monde occidental. Nombre d'observateurs ont identifié ce changement en termes d'un passage d'une société dite « moderne », héritée des Lumières, à, ce qui aurait commencé vers les années 1970 et se continuerait de nos jours, une période dite « postmoderne ». Or, force est de constater que les mutations liées à cette « Postmodernité » affectent de plein fouet l'éducation et la culture, en interrogeant la conception du sujet à former, l'émergence de nouveaux modèles d'identification, les valeurs éducatives et les finalités liées aux différentes disciplines, dont la musique.

Parmi les très nombreux signes de cette « Postmodernité », un cas extrême peut être cité. En effet, la destruction sauvage de lieux de culture, tout comme d'éducation, la barbarie des autodafés étaient il y a encore quelques années à chercher dans les sinistres souvenirs du III<sup>e</sup> Reich, fantômes d'une époque qu'on pensait révolue à tout jamais. Et pourtant, de telles images se sont soudainement rappelées au fil d'une actualité aussi récurrente que « brûlante » : incendie et anéantissement total du Théâtre des Louvrais à Cergy-Pontoise lors des avant-dernières « émeutes », incendie, ensuite, d'une bibliothèque à Villiers-le-Bel, sans compter les foyers socioculturels qui connurent le même sort. Ce qui était il y a encore peu de temps de l'ordre de l'inconcevable est brutalement passé dans la réalité effective d'un nihilisme dont la scansion semble dépasser les seules logiques d'une contestation sociale, toujours référée à un projet. En revanche, le propre du nihilisme, avec sa folie autodestructrice, est d'afficher en son désespoir qu'il est sans raison. Tel est bien ce dont les jeunes « émeutiers » semblent déjà avoir été privés : l'accès à la raison.

Cette perte de la raison ne peut que signer l'échec de ce qui avait été instauré par les Lumières et qui, depuis, semblait sous-tendre le projet humaniste de l'éducation. En effet, si la Modernité, depuis les Lumières, avait installé le sujet de la raison, ce qu'on a pu nommer aussi le « sujet critique », apte au discernement réfléchi, la Postmodernité s'ouvrirait-elle sur un sujet de la déraison, du moins un individu sans raison critique ?

Sur ce point, il faut remonter à Kant, pour qui la raison correspond à la faculté intellectuelle qui permet au sujet d'accéder à son autonomie morale, pensante et critique. Il s'agit d'une capacité de synthèse par laquelle nous nous mettons en position de surplomb par rapport à nous-mêmes, en délimitant à chaque fois de nouvelles possibilités d'action et de pensée - tel est d'ailleurs le sens du terme « critique ». Faculté du sujet critique, la raison permet ainsi aux hommes de se gouverner par leurs propres jugements. Elle est aussi ce qui permet de penser plus loin dans l'inconnu, d'y créer sans cesse de nouvelles synthèses, où le sujet trouve ainsi la condition de discernement lui permettant son libre arbitre, son jugement moral et, finalement, la condition de la citoyenneté.

Bien évidemment, évoquer cette raison peut apparaître très éloigné du monde de l'art. Pourtant, Kant avait reconnu l'une des conditions les plus favorables pour accéder à cette raison dans un sentiment esthétique particulier : le sublime. A l'inverse du beau, où le perçu joue avec le conçu, le sublime, lui, correspond à un vertige radical. Nous sommes alors confrontés à un « absolument grand », à un inimaginable, à un inconcevable. Ainsi, nous sommes projetés dans un inconnu informe. Mais en même temps, nous allons résister à ce dernier, chercher à y créer de nouvelles synthèses. Pour ceci, la seule faculté dont nous disposons n'est rien autre que cette raison critique. On pourrait dire que le sublime crée un écart où se loge et s'engage la condition raisonnante de la pensée.

En soulignant l'interdépendance du sublime et de la raison, Kant a ouvert une voie où vont s'engager nombre de mouvements artistiques, à commencer par le romantisme, et d'esthétiques qui vont se poursuivre jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle. Par exemple pour Adorno, les œuvres donnent une énigme « irréconciliée », qui permet en retour d'entretenir un questionnement vif. A un pôle opposé, Heidegger définit une « é-normité » des œuvres dont le choc réengage à chaque fois la parole et la pensée. On pourrait dire que le sublime procède selon la révélation d'un ineffable et d'une mise en écart qui nous contraint à sortir de tout système déjà mesuré et face auquel le « déjà dit » et le « déjà su » entrent en tension, sont en faillite. Cette tension sublime correspond d'ailleurs au *différend* dont parle Lyotard. Mais ce *différend* engage à chaque fois la parole à trouver de nouveaux idiomes et à penser plus loin, à s'orienter vers le « là de l'au-delà ». Peut-être est-ce là, aussi, le propre de l'apprentissage ?

On peut dès lors se demander ce qu'il en est de ce fonctionnement de la raison et du sublime à l'heure postmoderne. Mais avant, il faut se souvenir que la pensée kantienne s'est constituée en réagissant contre le système envisagé par Leibniz. Pour ce dernier, le monde est une sorte de grosse machine, un « moulin » écrira-t-il. Cette « machine-moulin » est composée de rouages différents, de petites unités individuelles, les monades, qui sont coordonnées par une loi générale. Il s'agit de l'harmonie, un peu comme chez Rameau la monade « poule », la monade « sauvage », la monade « boiteuse » ont toutes l'harmonie en elles. Mais cette harmonie générale a été prédéterminée par l'architecte du moulin, à l'extérieur, qui nous est inaccessible. Il nous suffit de fonctionner, de faire marcher la loi harmonique, de tourner positivement ou négativement, sans avoir à nous poser de questions sur le sens même du moulin ou de la machine. On se souviendra du brave Pangloss (métaphore de Leibniz) que raille Voltaire. C'est bien avec ceci que le criticisme kantien a rompu nous donnant, par le sublime, de quoi sortir du moulin, et par la raison, alors convoquée, de quoi prendre la place de l'architecte du moulin afin de nous gouverner nous-mêmes.

Ces précédentes références pourront sembler obsolètes. Pourtant, l'opposition entre Leibniz et Kant se retrouve entre deux philosophes très emblématiques de la « Postmodernité ». En effet, d'une part, le modèle leibnizien semble s'être réactualisé dans la « Postmodernité » naissante, précisément sous la plume de Deleuze, notamment dans son ouvrage *Le Pli, Leibniz et le baroque*, publié en 1988. Le projet de Deleuze fut de déconstruire toute instance en position de domination, comme la raison kantienne, ou encore ce dont celle-ci avait pris la place : Dieu, l'architecte du moulin. Toutefois, un paradoxe semble pouvoir alors s'observer. En effet, la déconstruction des instances de synthèse et de régulation a aussi fait le jeu dont rêvait le néolibéralisme le plus débridé. De fait, la description deleuzienne peut sembler très prémonitoire des écueils de notre actuel.

Il s'agit, pour le philosophe, de revenir aux individualités des monades, aux rouages de la machine-moulin. Mais cette dernière est alors délestée de ce qui la limitait et la régulait : l'harmonie divine, la place même de l'architecte. La machine se distend ainsi, devient un

réseau infini, à l'image du célèbre rhizome. Dès lors, les nomades peuvent errer dans tous les sens, devenue nomades et non plus monades, glisser sur tous les réseaux de l'échange. « *Le jeu du monde*, écrit Deleuze, a singulièrement changé, puisqu'il est devenu le jeu qui diverge. Les êtres sont écartelés, maintenus ouverts par les séries divergentes et les ensembles impossibles qui les entraînent au-dehors ». Bref, il suffit d'être dans le réseau et d'y surfer, câblé partout, sans avoir à se poser de questions critiques, sans discerner les choses, et sans se soucier du sens général d'un système devenu infini : un sens qui, finalement, nous est aussi inaccessible que l'était le moulin leibnizien pour les sujets-monades.

On retrouvera là, dans le meilleur des cas, ce qu'on nomme parfois le « sujet communicant » : un sujet de la « tchatche », pendu à son portable ou son net, occupé à fonctionner avec un maximum d'efficacité dans les multiples réseaux de l'échange. On reconnaîtra par exemple ici le sujet de la flexibilité, de la permutation ou du zapping, comme les émissions de télévision où l'on permute les métiers ou les parents. On reconnaîtra également ici le sujet de la dissociation, le « schizo-sujet » selon l'expression même de Deleuze et Guattari. Un exemple pourrait en être celui du « trader », pour qui il suffit de faire des coups individuels, sans se soucier du sens même de la machine où il se meut. Ce sujet de la schize, précisément parce qu'il s'est affranchi de toute raison, semble incompatible avec l'idée même du citoyen.

Pourtant, il est significatif de voir qu'un des autres grands penseurs de la « Postmodernité » revient au texte kantien. Il s'agit de Lyotard, notamment dans ses *Leçons sur l'analytique du sublime*, publiées en 1991. Tout semble alors se passer comme si le décret de la « Postmodernité » ne pouvait faire l'impasse sur l'héritage des Lumières, sur la raison critique. Bien évidemment, il ne saurait alors être question de revenir à une époque qui n'est plus, mais plutôt d'imaginer ce qui pourrait préserver ou injecter une part de sujet raisonnant et critique dans le sujet communicant. Bref, il s'agit de retrouver ce qui permettrait de renouer avec le jeu du sublime et de la raison.

Pourtant, la difficulté est de taille. Comment trouver, d'une part, des instances de synthèse, de mise en raison, dans un monde-réseau de plus en plus atomisé et « zappant »? D'autre part, qu'en est-il du sublime de nos jours, du « charme des impossibilités » comme le disait Messiaen, dans un univers où le marché médiatique du sensationnel a tout banalisé? Auparavant, le sublime générait un *différend* discursif qui convoquait la réponse de la raison. Mais peut-être faut-il inverser ce schéma? De nos jours, seule l'actualisation d'un *différend* en situation discursive semble pouvoir garantir tant celle du sentiment sublime, que celle des synthèses de la raison. On pourrait dire que par le surgissement d'un *différend* au sein d'une situation discursive, la propre faillite des mots alors avérés dans leur incapacité à pouvoir formaliser explicitement le contenu d'une œuvre révèle en fait la sublimité de celle-ci. Du même coup, cette sublimité réengage en retour la parole sur le travail, éternellement recommencé, de nouvelles synthèses, sur l'effort infini de dire sur ce qui ne peut se dire, de penser plus loin. Tant la raison que le sublime demandent désormais leur guidage, à savoir leur éducation.

Or s'il est alors question de porter l'accent sur une situation discursive, celle-ci ne peut que trouver son lieu privilégié dans les situations éducatives de l'art et de la musique, où se redonne le goût de l'émerveillement et du questionnement. C'est en effet là que peuvent se réengager au plus près la confrontation avec l'énigme des œuvres et leur mise en questionnement dans les récits intervenant entre les élèves et l'enseignant. C'est probablement aussi sur ce point que la didactique musicale se rappelle, au-delà de la transmission d'un référentiel évaluable à court terme, déjà au titre d'une didactique langagière, appliquée à penser le jeu complexe d'un ineffable et d'un « dire sur », qui ne coïncident jamais, mais qui

par cette non-coïncidence alimentent ou restituent la pensée. La pédagogie qui en résulte est celle d'une invitation au questionnement, d'une autorisation à vivre une incertitude doublée de la sécurisation que permet le déploiement partagé des dires suscités, confrontés, échangés ou donnés. Et ceci, seul le professeur peut l'introduire ou l'autoriser, car il est le seul à avoir été plus loin dans ses propres questionnements que ses élèves.

Bref, il faut reconnaître dans les enseignements artistiques et musicaux le lieu privilégié qui peut combler les dissociations du sujet communicant par un travail sur l'écart où se redonne, par le jeu de l'émerveillement sublime et des réponses raisonnantes et ouvertes sur le discernement, la condition même du sujet critique. Si la raison paraît massivement attaquée par le règne de la flexibilité postmoderne, il faut souligner de nouveau, non sans inquiétude, qu'elle est selon la conception kantienne la faculté laissée aux hommes afin que ceux-ci puissent trouver les chemins de leur autonomie morale, intellectuelle, citoyenne, et de leur liberté.

Dès lors, quel peut être l'enjeu des enseignements musicaux et artistiques de nos jours ? La réponse pourra dérouter. Car bien au-delà de l'évasion dans un ailleurs diffus, bien au-delà, aussi, de la réintroduction des aspirations d'un sensible que la quête d'une rationalité forcenée aurait étouffées, il s'agit déjà de restituer, par l'épreuve du *différend*, le principe constitutif de la raison que permet le jeu contradictoire de l'émerveillement sublime : un jeu qui, finalement, n'est autre que ce qui fonde la culture et la mise en savoirs. Bref, il faut voir là ce qui peut être l'un des ultimes remparts contre le monde « dé-fondé » par la Postmodernité et son sacrifice marchandisé du sujet critique. Enseigner et transmettre la musique de nos jours : pour réintroduire ce qui, par l'effet du sublime, peut sauvegarder la condition langagière qui garantit l'avènement du sujet culturel, pensant et critique dans un monde de la fluidité qui se revendique comme l'ère de la communication.

Une communication devenue, certes, omnipotente, mais qui, paradoxalement, semble avoir dénié la communicabilité du sens, de la réflexion et de la pensée. Une communication aussi, qui n'est pas sans responsabilité dans les incendies du théâtre et de la bibliothèque, où l'écart sublime des œuvres d'où jaillit la pensée a été consumé par la folie d'une schize déraisonnante qui semble très caractéristique de l'individu, et non plus du sujet, postmoderne. Une communication qui, finalement peut redevenir un lien citoyen par le ré-enchantement sublime que permettent les œuvres et le raisonnement critique que le professeur de musique peut susciter.

Repères bibliographiques :

- BOUDINET, G., *Arts, Culture, Valeurs éducatives. L'harmonie et le sublime, la monade et la raison : variations philosophiques et musicales des Lumières à la Postmodernité*, Paris, L'Harmattan, coll. « Sciences de l'Éducation musicale », 2008, 242 p.
- DELEUZE, G., *Le Pli. Leibniz et le baroque*, Paris, Les Editions de Minuit, 1988.
- KANT, E., *Critique de la faculté de juger*, trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 2000.
- LEIBNIZ, G. W., *La Monadologie*, Paris, Le Livre de Poche, 1991.
- LYOTARD, J.-F., *Le Différend*, Paris, Les Editions de Minuit, 1983.
- LYOTARD, J.-F., *Leçons sur l'analytique du sublime*, Paris, Galilée, 1991.

## LE SENS DES MOTS (2)

### **Hélène Koempgen**

Nous allons terminer cette première journée avec un espace ouvert sur le sens des mots. Vous pourrez profiter de cet espace pour poser des questions à nos intervenants.

Comme vous l'avez vu dans notre petite brochure, dans les mots proposés pour la deuxième table ronde, il y a les expressions : pratique artistique, pratique culturelle (que j'aurais peut-être envie de réserver pour demain), cultures, contre-culture, action culturelle, démocratisation culturelle, démocratie, exception culturelle, ressources, public, non-public, valeurs et convictions, choisir.

Je m'attarderai peut-être sur des termes que j'ai envie de vous lancer : « médiation » mais aussi « identité collective » et « singulier », ou plutôt « singulier pluriel »

### **Yasmine Tournadre, directrice du CRD de Montreuil (93)**

Au sujet de « singulier pluriel » et des notions d'identité et d'altérité, la question qui m'est apparue était le ressassement, depuis une cinquantaine d'années, de la notion de démocratisation qui a parfois un petit peu cette couleur de colonialisme d'une culture cultivée qui doit être absolument assénée au bon peuple ; c'était souvent cette logique-là dans les politiques culturelles, faisant face régulièrement à la notion de démocratie culturelle où on était dans une logique contraire, celle de reconnaître les identités, reconnaître les communautés.

Il me semble à la réflexion que la logique ne peut pas être dans cette pensée binaire, d'opposition entre démocratisation et démocratie mais bien d'essayer le niveau supérieur qui permet de relier les deux pour construire cette relation d'identité. Et l'altérité.

Pour reprendre le débat de ce matin, je pense que l'enjeu pour nous dans les conservatoires est bien de mettre en lien la diversité - ça peut être aussi un autre terme qu'on peut employer sans être dans le « singulier/pluriel » ou dans « l'identité/altérité » -, de mettre en jeu la pluralité des esthétiques, des modalités pédagogiques, des cheminements en tous genres pour pouvoir justement répondre à la fois à une notion de démocratie culturelle et être toujours en même temps dans cette éventuelle recherche de démocratisation.

La question qui me taraude au quotidien c'est : à quel niveau on peut se placer pour dépasser cette opposition entre démocratie et démocratisation, entre individu et identité, et altérité relationnelle. Comment peut-on dans un cadre d'enseignement institutionnel dépasser cette problématique ?

### **Jean-Claude Pompougnac**

Comme les gens auront beaucoup de choses intéressantes à dire, pour répondre directement à votre question, je vais proposer un petit détour.

Je m'en excuse, je ne vous réponds pas directement mais c'est lié à mes TOQ, à mes troubles obsessionnels du questionnement.

Encore une fois, le premier c'est : qui parle de culture ? Qui peut nommer la culture, dire ce qu'est la culture et ainsi tracer une frontière entre « eux » et « nous » ?

La deuxième question c'est : quelles sont les formes de la prise en charge de la responsabilité de la transmission culturelle d'une génération à l'autre ? C'est-à-dire comment s'organise la société pour assumer la responsabilité qui est la sienne de transmettre la culture d'une génération à l'autre, pour éviter les effets de barbarie dont on parlait tout à l'heure ? Avec au passage une petite observation latérale bien connue (je m'excuse d'enfoncer là encore une porte ouverte) : les autodafés de l'époque du Troisième Reich étaient le fait de gens dont on ne peut pas dire qu'ils n'étaient pas cultivés, ce qui pose à Hannah Arendt ou à d'autres auteurs beaucoup de questions profondes. Je ferme cette parenthèse.

Comme j'ai beaucoup travaillé sur la question de l'entrée dans la lecture, parmi les questions idiotes que je me pose sur l'altérité, la frontière entre « eux » et « nous », par exemple il y en a une que j'ai essayé de traiter à la fin d'un petit livre que j'ai écrit qui est : *Pourquoi les femmes lisent plus que les hommes ?* Voyez : des questions idiotes qui correspondent en même temps à des réalités. Je vais laisser la parole à mes voisins mais je vais vous lire un extrait d'article qui a été publié dans le New York Times le 23 juin 1985 sans vous dire qui a écrit ces lignes qui vont nous ramener au sublime : « *Il ne faut pas intervenir. Il ne faut pas se mêler des problèmes de chacun avec la lecture. Il ne faut pas souffrir pour les enfants qui ne lisent pas, perdre patience. Il s'agit là de la découverte du continent de la lecture. Personne ne doit encourager personne, ni inciter personne à aller voir ce qu'il en est. Il y a déjà beaucoup trop d'informations dans le monde sur la culture. On doit partir seul vers le continent, découvrir seul, opérer cette connaissance seul. Par exemple, de Baudelaire, on doit être le premier à découvrir la splendeur. Et on est le premier. Et si on n'est pas le premier, on ne sera jamais un lecteur de Baudelaire. Tous les chefs d'œuvre du monde devraient avoir été trouvés par les enfants, dans les décharges publiques et lus en cachette, à l'insu des parents et des maîtres. Sublimes, forcément sublimes.* » Ce sont des phrases de Marguerite Duras. Et je laisse maintenant mes collègues répondre sérieusement à votre question.

### **Gilles Boudinet**

Que puis-je répondre au sublime de Marguerite Duras ? ... Peut-être une chose ...

Je ne sais pas pourquoi, il n'y a peut-être aucun lien mais c'est très analogique.

Je crois que Marguerite Duras en fait a tout compris de la question de l'éducation, aux problèmes de l'éducation à la culture avec simplement une petite phrase. Une petite phrase que prononce Ernesto dans *La Pluie d'été*. Vous savez, Ernesto n'arrête pas de faire l'école buissonnière. Son maître d'école d'ailleurs s'endort en murmurant des chansons d'Alain Souchon. On attrape Ernesto. Chaque fois, on le ramène à l'école. « Ernesto, pourquoi ne veux-tu pas aller à l'école ? » Et Ernesto dit : « je ne veux pas aller à l'école parce qu'à l'école, on y apprend des choses qu'on ne sait pas ».

Je trouve que c'est une drôle de problématique, ça. Tout ce qui constitue finalement le patrimoine culturel commun - de ce qui humanise - doit-il être une obligation ? Doit-il être pensé nécessairement en terme de savoir incontournable, qui doit être décidé pour tous les élèves ? Ou au contraire n'est-on pas dans le risque de rester simplement sur une espèce d'autarcie culturelle d'un groupe pour lui-même, incapable de s'ouvrir à d'autres groupes ? Je crois qu'il y a quelque chose qui se joue comme ça. Et moi, je serais bien sûr volontiers partisan de dire à Ernesto : ben tant pis, même si tu ne sais pas, heureusement que tu es encore dans un non-savoir vis-à-vis de certains objets de savoir, raison de plus pour apprendre.

### **Hélène Koempgen**

Qu'en pense Malik ?

### **Alain Foix**

Malik est très embêté avec tout ça parce qu'en fait, ce qui l'embête, c'est la question de la culture. Il est emberlificoté avec toutes ces questions d'identité, d'altérité, de démocratie, démocratisation. Pourquoi ? Parce que souvent, lorsqu'on parle de culture, on voudrait englober la question de l'art. Or, l'art est radicalement opposé à la culture. L'art, c'est de l'anti-culture. L'art, c'est la critique de la culture. La culture, ce n'est qu'un reste d'un mouvement qui est celui de l'individu-artiste ou du groupe-artiste qui repense la culture, qui re-questionne la culture du point de vue d'un sujet. C'est-à-dire qui au fond repose l'identité à chaque fois renouvelée de l'œuvre d'art dans son cadre d'émergence qui est la culture. Mais la culture n'est que le lieu où se fomentent l'œuvre d'art, où se fomentent la relation entre une œuvre et un individu. C'est-à-dire aussi ce que l'œuvre porte de passé et d'énigmes (on revient à Adorno),



ce que l'œuvre contient au fond d'indépassable et d'insaisissable. C'est-à-dire, au fond, ce qui frotte entre la création, la transmission et l'histoire. Ça veut dire en fait qu'il faut vraiment penser l'autonomie de chaque moment, de chaque rapport entre l'œuvre, celui qui la crée et celui qui la reçoit.

Bien sûr qu'il faut toujours être le premier à découvrir Rimbaud ou Baudelaire, parce que c'est dans ce rapport-là qu'existe l'art. L'art n'existe que dans un rapport entre un individu, un sujet et un autre sujet. C'est une question d'intersubjectivité. Et c'est ça qui fait ce qu'on appelle au final la culture mais la culture n'est pas quelque chose qu'on peut définir, cerner. C'est toujours une question de mouvement entre du collectif et de l'individuel. Au fond, c'est toujours une question d'identité. Ça veut dire que l'identité n'est pas quelque chose de fini, de défini. C'est quelque chose qui est toujours en marche. Celui qui est identifié, il est fini. C'est-à-dire qu'il est allongé, sous une plaque de marbre, son nom marqué, sa date de naissance et sa date de mort ; voilà, c'est ça son identité.

Moi, mon identité n'est jamais terminée. Elle est en construction. En construction dans mon rapport au monde et dans mon rapport aux œuvres et au sentiment du sublime. Le sentiment du sublime – Kant le définit aussi - n'est autre que ce sentiment d'être rien face à quelque chose d'absolument grand. Donc en n'étant rien, je suis tout. Je suis plus que moi. L'œuvre me pénètre. Et me dépasse. Donc me permet de me dépasser moi-même, vis-à-vis de l'œuvre. C'est ça toute la question je crois.

### **Gilles Boudinet**

Je ne peux que partager bien sûr et souscrire à ce que vous venez de souligner.

Juste des toutes petites choses. Je vais essayer d'éviter de définir le mot « culture ».

Par contre, je crois qu'on peut quand même essayer de penser à des questions qui sont : finalement quelles sont les médiations culturelles à entreprendre ?

Et c'est vrai que c'est tout-à-fait fondamental de venir, de revenir à cette question du « sujet ». Qu'est-ce qu'un sujet humain ? Et fondamentalement, le sujet humain, c'est un être qui est toujours inachevé. J'ai une mauvaise nouvelle à vous apprendre : c'est que nous sommes toujours un petit peu inachevés et en constant achèvement. C'est ce qui nous singularise. Or, cet achèvement, ce qui nous permet toujours de compenser le manque et le néant où nous sommes pour aller plus loin, ce sont simplement les formes langagières, les langages, les formes symboliques, les mots, les arts, etc.

Je crois que c'est vraiment ça qui constitue le sujet humain.

Alors, comment penser le rapport entre le sujet et les langages pour que précisément le sujet puisse trouver de quoi advenir le moins mal possible dans l'univers d'aujourd'hui ? Pour donner également au sujet de quoi travailler son autonomie citoyenne.

C'est vrai qu'aujourd'hui notre monde est aussi confronté à une multiplicité de genres culturels. Je crois que ce qui est important, c'est d'envisager ce qui peut permettre à un élève, précisément, de maîtriser, de transférer, de passer d'un univers culturel à un autre.

Je vais citer une recherche que j'avais faite il y a quelque temps. J'avais mis une casquette à l'envers, mon survêt et j'étais allé enquêter auprès de populations de *taggers*, vous savez les gens qui doivent certainement décorer vos poubelles et vos façades. Une enquête sur les pratiques de tag et de graff. On peut dire que dans cette pratique hip-hop du tag et du graff, il y a des codes clairs, affichés, des grammaires, et il y a une ritualisation. On peut dire à ce moment-là qu'on a affaire à une culture constituée complètement marginale par rapport à la culture officielle. Mais on a des univers de reconnaissance et de ritualisation qui sont là. Ce que j'avais pu voir auprès des taggers, pour un même niveau de pratiques, c'est que certains sont incapables de mettre en mots leurs pratiques : ils « taguent », point. D'autres, au contraire, en ayant le même type de pratiques - c'est ça qui est intéressant -, ont pu se donner des conditions langagières leur permettant de mettre en mot leurs pratiques. Par exemple, de m'expliquer comment faire techniquement. Et également, bien au-delà, leur permettant aussi

de faire des liens auprès d'autres univers culturels. Comme par exemple, les autres formes du graff, etc. ou même la création contemporaine en arts plastiques.

### **Hélène Koempgen**

Comment avaient-ils réussi à mettre en œuvre ces conditions langagières ?

### **Gilles Boudinet**

Justement, c'est là où ça se joue. Je ne vais pas le développer ici car cela renvoie aux travaux faits dans mon université par mon collègue Bernard Charlot sur les postures discursives du sujet. C'est-à-dire qu'il y a des types de discours qui vont permettre précisément de se mettre en surplomb par rapport à soi-même - c'est ce qu'on évoquait tout à l'heure -, d'inscrire l'activité dans un langage qui va être ouvert sur une possibilité de construire des objets et de transférer les compétences, de s'ouvrir sur un maximum d'univers culturels. Et par contre, il y a d'autres langages qui ne le permettent pas.

On sait très bien en sciences de l'éducation que les élèves qui sont bons ont cette faculté langagière transversale. Et ceux qui sont plutôt en échec scolaire n'arrivent pas du tout à se donner cette faculté langagière transversale et à mettre simplement leur activité en mots.

Ce qui me semble important là-dessus, c'est que cette capacité langagière transversale permettant de s'ouvrir sur un maximum d'univers culturels peut se déployer de façon très particulière et se reconstruire dans les situations éducatives de l'art. Dans ce jeu où on va confronter toujours un questionnement et un ineffable. Il y a quelque chose qui est là. On a une remise en récit du sujet qui est à travailler. Et la rencontre avec les œuvres d'art, la médiation pédagogique par l'œuvre et par l'enseignant, par l'accompagnement de l'enseignant, me semble quelque chose de très important pour restructurer ces registres de langages. Et leur redonner de quoi être capable de passer d'un univers culturel à un autre. Dans le rapport entre l'éducation et les pratiques des jeunes comme le hip-hop, on a à peu près trois types de discours et trois types de perspectives.

La première perspective c'est : apprenons la jeunesse aux jeunes. Enseignons dans les collèges le rap, le tag, etc. Là généralement, ça ne marche pas. On force à enseigner la culture des jeunes aux jeunes. Et les jeunes ont horreur que l'on scolarise leurs référents culturels.

On a un deuxième type d'attitude qui consiste à dire : commençons par écouter du rap par exemple. Et par là, on va comprendre que les mots sont utilisés, souvent dans le rap, comme des instruments de percussions. Passons du rap au parlé-chanté de Schönberg, etc. On peut donc postuler pour une démarche que je qualifie de « diffusionniste ». Souvent dans cette démarche-là, ce qui n'est pas pensé, c'est que certains élèves n'ont pas d'emblée la capacité langagière et donc cognitive qui leur permet d'y souscrire-

Et on a une troisième posture qui va revenir à travailler les registres langagiers des élèves dans la relation aux œuvres d'art. Tout à l'heure, je m'étais permis d'évoquer ce *différend* mais ça renvoie à peu près à ça, c'est-à-dire toujours inviter les élèves au questionnement lorsqu'ils sont confrontés à une œuvre, toujours se mettre dans une posture où on va essayer de construire une réflexivité. C'est quand on rentre dans la construction d'une réflexivité que le langage se redonne de quoi passer d'un univers à un autre.

### **Jean-Claude Pompougnac**

Je me sens un peu dans la position du cinéaste qui a fait plusieurs films et qui va en faire un autre. J'ai quand même participé depuis de nombreuses années à un certain nombre de rencontres de ce genre. Et c'est vrai que j'ai dit tout à l'heure, peut-être avec exagération, qu'il y avait une espèce de ressassement mais votre question est extrêmement intéressante.

Moi, je ne suis pas du tout un spécialiste du choc artistique, de la révélation artistique, du sublime. Il se trouve que ma trajectoire personnelle fait que sur ces questions-là, j'ai en réalité

très peu d'expérience. Et donc je souscris à ce que disent ceux qui en savent plus que moi sur ces questions.

Par contre, je sais qu'il y a des travaux dont on parle moins que d'autres. Des auteurs qui sont moins souvent cités que d'autres dans ces débats. C'est-à-dire qu'on revient toujours un peu à la même manière de problématiser, toujours sur les mêmes formes de catégorisations mentales. Donc j'en citerai deux très rapidement : Michel de Certeau d'abord, qui a été sans doute un des premiers dès après 1968 à interroger l'institution scolaire mais plus largement le champ culturel, qui a publié un livre, *La Culture au pluriel*, et qui a été l'auteur de rapports commandés par Jack Lang à l'époque de son premier septennat. Le deuxième auteur, c'est Jacques Rancière qui vient de publier un livre qui s'appelle *Le Spectateur émancipé*. Le caractère commun de ces deux auteurs dont on parle moins dans les médias que de beaucoup d'autres, c'est qu'ils établissent une continuité de problématique sur la question de la transmission culturelle, entre la transmission culturelle scolaire (la relation pédagogique dont vous parliez tout à l'heure, la transmission culturelle dans l'institution scolaire) et la transmission culturelle ailleurs. Et ce qui me paraît très intéressant dans ces problématiques, puisque vous employiez le mot « altérité » tout à l'heure, c'est qu'au fond, je peux concevoir que le travail de transmission scolaire puisse se penser sous la métaphore de la traduction. C'est-à-dire qu'il y a des personnes qui sont en communication, et que celui qui transmet ou enseigne, et celui qui écoute l'enseignant sont dans un rapport qui à mon sens relève de la métaphore de la traduction, et ça me paraît un point extrêmement important.

De la même manière, dans leur rencontre avec l'œuvre d'art, je me pose toujours la question de la réciprocité ou non réciprocité de l'altération. C'est-à-dire que je comprends bien que le spectateur soit altéré par l'œuvre. Je comprends bien que le spectateur subisse un choc, une émotion de l'ordre du choc esthétique, du sublime, etc. La question que je me pose et que posent ces auteurs, c'est de savoir dans quelle mesure les formes esthétiques, les œuvres, le patrimoine culturel en général sont altérés par la réception des spectateurs.

### **Alain Foix**

Je vais dans le même sens que ce qui a été dit. Je pense qu'on ne s'interroge pas suffisamment sur la question de l'œuvre, de l'art en général, comme forme symbolique.

On parle beaucoup de symboles mais qu'est-ce qu'au fond qu'un symbole ? Moi j'aime bien cette définition du symbole qui est étymologique. Un symbole, à l'origine, c'est une pièce de poterie qui est cassée en deux et qui permet la reconnaissance de chacun des porteurs de la pièce manquante. Ce qui fait que l'assemblage des deux parties permet l'identification de la personne qui est en face de soi, parce qu'il est porteur de l'autre partie.

En réalité, on vient de souligner que les jeunes avaient horreur d'institutionnaliser leurs pratiques, par exemple le hip-hop, les danses de rues, etc. Pourquoi ? Parce que ça s'inscrit dans des formes symboliques tout-à-fait signifiantes et très particulières qui, récupérées au niveau de l'institution, perdent complètement leur sens. Précisément, vous regardez comment fonctionne le hip-hop par exemple : ça fonctionne comme des danses en rond. Une danse en rond est un espace agonique, c'est un espace où on va aller pour se colleter à l'autre, montrer sa force vis-à-vis de l'autre et éprouver la force de l'autre vis-à-vis de soi-même. Ce sont des formes tout-à-fait particulières qui sont reliées très globalement à des danses de combat même si il n'y a pas de combat là-dedans. Il y a la performance, etc. Ça a un sens tout à fait particulier quand c'est en rond. Dès lors qu'on va le mettre sur scène avec d'un côté les artistes, de l'autre côté les spectateurs, on perd complètement tout le sens de ces formes-là. Donc elles n'existent que dans un cadre social déterminé, dans un espace urbain particulier, et dans un cheminement qui fait que l'un vient d'un quartier et l'autre vient d'un autre quartier.

Je me suis beaucoup penché à l'époque où j'ai fait des études d'ethnologie sur une forme tout-à-fait particulière qui était la danse Gwo Ka (Léwòz) aux Antilles. C'est passionnant. En quelques mots, mais ça mérite vraiment une réflexion.

Vous savez, les arts aux Antilles, et fondamentalement la danse, ont été constitués à partir d'apports multiples d'esclaves venant de pays africains différents, de cultures africaines différentes, de langues différentes. Or, le Gwo Ka par exemple, est une danse en rond. Il y a un cercle qui constitue le cœur, qui est le cercle du public duquel sort un danseur qui entre au centre et qui va danser devant ce qu'on appelle le « marqueur », le tambourinaire principal, qui va jouer avec le danseur. Au bout d'un certain nombre de mesures (c'est relativement réglé), il va sortir pour qu'un autre danseur entre, qui danse une autre danse sur un autre rythme. Il y a sept rythmes différents. Si un des danseurs reste trop longtemps, soit le tambourinaire le met dehors, soit quelqu'un entre et le met dehors. Lorsqu'on regarde bien, on se rend compte que ces sept danses différentes viennent de sept formes différentes, c'est-à-dire de sept régions différentes, de sept cultures différentes. Il y a eu la création d'une unité nouvelle, le Léwòz de Gwo Ka, à partir de la construction de l'identité plurielle d'apports différents. C'est-à-dire au fond que chaque danseur, en entrant dans le cercle, dit : voilà, c'est comme ça qu'on danse chez moi, voilà qui je suis, voilà comment je danse, voilà ma forme. Et en réalité, ces sept danses-là se sont unifiées en un seul rituel et en une seule danse qu'on appelle le Gwo Ka. C'est vraiment une forme symbolique, c'est-à-dire une création qui est née de la rencontre du divers. Et c'est cette danse qui construit peu à peu ce qu'on appelle la société antillaise. C'est ça qui développe une ethnogenèse c'est-à-dire la création d'une culture et d'une société.

Quelque part, dans tout art, il y a ça. Il y a une proposition qui n'est jamais finie. On est dans l'inachevé. Une œuvre d'art n'est jamais terminée, elle n'est terminée que par le public, que par celui qui va la rencontrer. Et si on n'a pas conscience de cela, on va aller dans la marchandisation, dans la raréfaction de l'œuvre. Même si c'est un livre : vous savez bien que vous lisez un livre, vous le relisez cinq jours après, et ce n'est pas le même livre. Pourquoi ? Parce que vous le réinventez à chaque fois, parce qu'il y a toujours du mouvement, parce qu'il y a un mouvement permanent entre ce qui est écrit, ce qui est joué, et ce qui est reçu. C'est précisément cela qui fait la vie de l'œuvre d'art et c'est ce qui fait que l'œuvre d'art a un sens social et culturel. Parce que ça met en mouvement en permanence le rapport entre la société elle-même et l'individu qui perçoit l'œuvre.

On a tendance à oublier ça et si on oublie ça, beaucoup de choses nous échappent du point de vue du rapport entre moi et l'autre, entre le sujet et l'altérité, la démocratie/démocratisation, tout ça ne prend du sens que dans le fait qu'il y a du symbolique et que le symbolique, c'est d'abord de la rencontre.

### **Hélène Koempgen**

Et qu'il faut peut-être prendre garde à l'intrusion. Je pense notamment aux adolescents qui ont leur mode de reconnaissance entre eux. Et quelquefois l'adulte, bourré de bonnes intentions qui arrive avec des velléités de transmission de connaissances ou de médiation, est considéré comme un intrus parce que la pratique qui est en train de se dérouler ne lui appartient pas, et que c'est une reconnaissance identitaire des adolescents.

### **Eric Sprogis**

Je voudrais revenir ou poursuivre sur les questions de médiation en général et peut-être plus particulièrement d'enseignement artistique avec deux réflexions qui ont été faites par les intervenants et que je souhaiterais qu'ils puissent un peu poursuivre ou préciser.

La première, peut-être plus simple, à partir de la remarque de Jean-Claude Pompougnac sur le « disque rayé de l'échec de la démocratisation culturelle ». Il a donné quelques réponses en disant d'ailleurs que les statistiques ne montraient pas exactement ce qu'était la situation, mais j'aimerais simplement lui demander ce qu'il pense de ce raisonnement d'Antoine Vitez qui, il y a peut-être une dizaine d'années, disait en substance : « on dit toujours que toutes les politiques de démocratisation culturelle ont échoué malgré tous les moyens qui ont été

donnés. Simplement je constate quand même que les salles de spectacles, de concerts, de théâtre, de danse, etc. sont remplies en général. Au moins autant remplies qu'il y a quarante ou cinquante ans, malgré l'essor de la télévision et de la consommation audiovisuelle » (on pourrait d'ailleurs étendre aujourd'hui aux consommations de type informatique, etc.). Vitez ajoutait : « le fait, même si ce n'est pas évidemment encore la majorité de la population et de très loin, qu'il y ait pratiquement autant de monde aujourd'hui qui pratique, qui assiste aux spectacles alors qu'on est tous à dire que les gens passent des heures et des heures devant leur télé, même si c'est sous une forme de résistance plutôt que de dynamique, cela montre finalement que les politiques de démocratisation de la culture n'ont pas autant échoué-qu'on le dit à l'envi.

### **Hélène Koempgen**

Je poserai juste une petite question : elles sont remplies par qui ? ... En terme de catégorie ?

### **Eric Sprogis**

Pas des catégories différentes de celles qu'il pouvait y avoir il y a quarante ou cinquante ans peut-être. Encore qu'il faut bien les trouver quelque part ces gens-là, malgré tout. La question est ouverte et j'ai bien conscience que je n'intervenais pas sur l'aspect de la démocratisation sociale ou sociologique qui reste certainement entière. Encore que c'est sans doute plus complexe et Jean-Claude Pompougnac nous en a donné quelques pistes quand il montrait que les statistiques ne portaient pas justement sur les petits actes de médiation culturelle puisque c'est bien de ça qu'il s'agit.

Donc la question sur la médiation culturelle, c'est une question à Gilles Boudinet : je voudrais savoir si j'ai bien compris ce qui a été dit, notamment lorsqu'il a parlé des réseaux (c'était plutôt dans sa conclusion). Il me semble avoir compris que finalement les actions, les instances, les équipements, les opérations, les démarches dans le domaine culturel apparaissaient sous une forme de réseau, ce qui voudrait dire qu'il faisait un constat d'éclatement des pratiques, et le terme de réseau pour nous est très important. C'est le grand mot à la mode, il faut se « mettre en réseau », il faut établir des réseaux, etc. Il nous disait que ce qui manquait pour que ce ne soit pas un encouragement à l'éclatement des pratiques, c'est ce qu'il appelait des « instances de synthèse ».

Il me semble qu'il y a là quelque chose qu'il faudrait creuser aujourd'hui puisqu'on est vraiment dans cette problématique, qu'on nous incite à être dans cette problématique. Comment voit-il ces instances de synthèse ? Qu'est-ce que cela peut être ? Est-ce que ce sont précisément les lieux, ces instances de synthèse, où peuvent se faire les transferts d'un univers culturel à un autre ? Est-ce qu'il s'agit de synthétiser de manière théorique ce qui peut se passer, de faire se rencontrer ? Est-ce que ce n'est pas le lieu où va pouvoir s'exprimer et se comprendre le *sublime*, au sens où il l'a défini tout à l'heure ? Et/ou enfin, est-ce qu'il sait la condition pour pouvoir sauvegarder la cohérence des actes artistiques et des actions éducatives dans un monde qui est éclaté en raison des logiques marchandes ou, comme le disait Denis Dercourt, on s'habitue un peu trop à ce que ce soit toujours le « all-winner » qui rafle la mise ?

### **Gilles Boudinet**

Ce que j'entendais par « réseau », ce n'était pas spécifiquement les institutions d'enseignement mais c'est le monde dans sa globalité. C'est la grande hypothèse de ce monde post-moderne qui ne serait plus structuré verticalement mais de plus en plus horizontalement. Là-dessus, Deleuze, que j'évoquais, a parfaitement pressenti ce qui se passe aujourd'hui, c'est-à-dire un monde qui devient un gros rhizome, un monde très dissocié sans queue ni tête où il n'y a plus de sens général, une machine distendue à l'infini, où aiment surfer les traders, etc. Je crois que

c'est très caractéristique de la structure ou de la non structure - je n'en sais plus rien d'ailleurs - de notre société actuelle.

Maintenant, dans ce réseau, dans cette espèce de mobilité constante marquée par la tchatte, marquée par le « tout est dans tout », on peut dire qu'il y a des choses qui affectent fortement la question des enseignements artistiques. Désolé, je vais sortir des poncifs, mais la représentation par exemple chez les jeunes du temps d'apprentissage que prend un instrument est complètement court-circuitée depuis la *Star Ac'*. On est quand même dans des espaces - moi je suis contre toute hiérarchisation -, mais on est vraiment dans le « tout est dans tout », sous l'empire non pas de la médiation mais sous l'empire de la médiatisation. Je crois qu'on a confondu énormément de choses avec ce qui me semble être imposé par les grands médias, à commencer par la télévision. Donc ce qui manque ce sont bien des instances de synthèse et je dirai lieux « d'apprentissage et de discernement critique », lieux de ce que je disais tout à l'heure, d'apprentissage d'une pensée qui puisse se mettre en surplomb par rapport à elle-même et précisément pouvoir se donner de quoi transférer les savoirs, s'ouvrir sur un maximum d'univers culturels.

La Postmodernité c'est intéressant pour l'art parce que le mot vient de l'art à l'origine. Le grand constat de Jean-François Liotard est que, finalement, les grandes instances de synthèse qui avant surplombaient la société (notamment dans le monde universitaire, coiffé par exemple par le conseil des universités) sont en train de s'écrouler. Et que du grand récit général, grande synthèse, le monde était totalement en train de s'atomiser. Je crois que ça, c'est précisément ce qui se retrouve dans le discours ou le non discours de beaucoup de jeunes en nombre croissant (un truc assez nouveau que l'on observe en sciences de l'éducation seulement depuis une vingtaine d'années) qui n'arrivent plus du tout à utiliser le langage comme un outil de structuration de soi et de l'expérience. Bref, ils ont un langage complètement dissocié. Intéressant le symbole. Parce que si l'être humain est fondamentalement dissocié, coupé en deux comme une sole, comme disait Platon, notre moyen de nous recoller c'est quand même d'utiliser le langage. Le langage est bien une instance de synthèse, de lien social, de lien culturel fondamental. Je crois qu'on voit très bien aujourd'hui de nombreuses pathologies, de nombreux cas chez les élèves, par exemple : certes ils « tchatchent », ils sont sans arrêt pendus aux signifiants, à la forme sonore des mots, sans que pour autant ~~que~~ les mots puissent construire du savoir. C'est très différent. Ils parlent avec les mots, ils « tchatchent » avec les mots, ils ne pensent plus avec les mots.

Et on voit qu'il est absolument urgent dans ce monde de réintroduire, ce que j'ai appelé tout à l'heure, des situations de synthèse. A quoi je pensais comme lieu privilégié pour ces synthèses? Eh bien tout simplement je reviens encore à la même thématique. Pour moi, le lieu privilégié pour réintroduire des petites synthèses ou le rapport à l'autre, la dissociation qui intervient toujours, est le contact avec une œuvre d'art. Je crois que dans ce monde du schizo-zapping généralisé, seule la spécificité de la situation pédagogique de l'art, et notamment de la musique où se donne toujours le dialogue entre le verbe, le non-verbal, etc. ce sont les situations les plus privilégiées pour réintroduire des noeuds à la fois de synthèse et de résistance. Je crois qu'il y a quelque chose comme ça.

### **Hélène Koempgen**

Mais est-ce que des instances de synthèse vont pouvoir endiguer ce phénomène d'immédiateté et de leurre ?

### **Gilles Boudinet**

Est-ce que des petites instances de médiation auront suffisamment de force pour pouvoir réintroduire de la critique dans un monde marqué par l'immédiat et la jouissance ? Il faut quand même résister.

### **Alain Foix**

Médiateur et critique, c'est ça qui est l'essentiel. Parce qu'on se méprend beaucoup sur la notion de médiateur. Un médiateur, ce n'est pas celui qui va relier un sujet à un objet. Parce que l'œuvre n'est pas l'objet. L'œuvre est un sujet, et un sujet critique. C'est un sujet qui pose question, et qui pose question à un sujet, qui doit se questionner sur le sujet qui lui pose question.

Le problème c'est qu'aujourd'hui on est arrivé dans un espace où la notion de critique disparaît. Le critique d'art a perdu sa fonction et on pense que l'artiste n'est pas lui-même critique de son œuvre. Or c'est le premier critique. Il n'écrit, ne peint, ne joue que sur une question qu'il se pose à lui-même et qu'il pose à la société.

Et le médiateur culturel n'est pas celui qui va relier une dimension positive à une autre dimension positive, c'est celui qui va créer le malaise, celui qui va créer la distance désirable ou l'appel, c'est-à-dire la question. En réalité, un médiateur, c'est celui qui va développer le sens critique du spectateur. Moi je vois des choses horribles et terrifiantes quand je vais au Théâtre de la Ville régulièrement. Je vois une masse de public qui n'est pas un public. Ce ne sont pas des gens qui viennent questionner ce qu'ils voient, mais qui viennent consommer ce qui existe déjà. C'était ça justement le travail fondamental de l'action culturelle qu'on a très vite oublié. L'action culturelle, c'est développer la question critique à partir de la diffusion et de la création artistique d'abord.

J'ai été directeur de théâtre. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de programmer des choses que je n'aime pas, mais dont je sais que dans une programmation, ça pose question. Et que ça va renvoyer à d'autres choses derrière. Ça va créer un langage qui est le langage de mon théâtre qui pose question au public qui est autour de mon théâtre. Qui fait de mon public un public questionnant.

Je crois que c'est ça qui est fondamental. Si on oublie cette dimension-là, on est dans la dimension purement marchande et dans la fétichisation.

### **Hélène Koempfen**

Il me semble que dans la médiation on ne fait que la moitié du chemin actuellement. Entre un sujet et un sujet, on est simplement dans l'accès à une connaissance et on est déjà très heureux quand il y a une découverte de l'œuvre, sans point de vue.

### **Gilles Boudinet**

Tout-à-fait d'accord et je crois qu'il y a quelque chose pour aller sur cette piste-là.

On peut évoquer un petit peu Adorno : je crois qu'on est vraiment dans une menace où la culture comme lieu critique est remplacée par une espèce de fétichisation culturelle, tant de fois critiquée par Adorno.

Il y a peut-être quelque chose qui est à corrélérer là-dessus avec ce retour sur le réseau, ce que j'essayais d'évoquer comme le basculement « modernité/postmodernité ». Ça reste à vérifier, mais je pense beaucoup aux analyses du musicologue Jean-Jacques Nattiez sur : comment identifier le basculement, pour la musique, en terme de modernité/postmodernité ? C'est fondamental pour penser les enjeux des conservatoires, de la culture, de la transmission culturelle et de la transmission des arts. Je crois que, jusqu'à Malraux, le grand fonctionnement de la culture par rapport à la création notamment, c'était la métaphore de Kandinsky. Vous savez, le fameux triangle qui avance dans le temps. Tout en haut du triangle, on a le créateur tout seul qui va donner du nouveau, et ça sera le grand moteur mais le triangle avance dans le temps, faisant que la base du triangle ne comprend pas du tout ce que fait le créateur. La base comprendra ce que fait le créateur à peu près un siècle plus tard. Regardez aujourd'hui, on aime bien tous les impressionnistes sur le calendrier des postes, c'est à peu près ça. Et dans le triangle, l'accent est mis sur le pôle « créateur ». La mission est donnée presque à l'artiste seul et démiurge de faire avancer le triangle, donc la société dans

son ensemble. Et la culture. Je crois que c'est bien cette métaphore qui est absolument rompue. Aujourd'hui, il n'y a plus ce triangle culturel. C'est l'inverse. Je pense à un auteur comme Pascal Nicolas-Le Strat, pour qui l'artiste ne doit être pas du tout créateur démiurge en haut mais doit, au contraire, être avec la base en train de négocier avec le public : « tiens là, si je mets une dissonance, ça ne vous gêne pas trop ? »

L'analyse de Nattiez est intéressante parce qu'il dit : avant (c'était encore ce qu'on avait avec Malraux), toutes les médiations culturelles et les politiques culturelles étaient construites en mettant l'accent sur le pôle créateur. Maintenant on met l'accent sur le pôle réception des œuvres. C'est-à-dire que ce qui est fini, c'est un peu les revirements, où finalement à force de vouloir faire du nouveau et du nouveau, on a fini par donner dans l'inouï, et un inouï qui est devenu finalement inaudible. D'un seul coup, on est revenu sur la prise en compte du public. Et dès que l'on revient sur la prise en compte du public, n'est-on pas aussi sur une logique totalement marchande et une fétichisation totale de la culture ? Je crois que quelque chose se joue dans cette dimension-là.

### **Denis Dercourt**

J'ai fait un exposé là-dessus tout à l'heure et j'ai montré, du point de vue très pragmatique, que l'œuvre, c'est le lieu de l'échange de l'émission et de la réception. Donc si la réception change, eh bien voilà, nous aussi. C'est certainement mon cerveau darwinien. Oui, en tant que créateur, je regrette le temps long. Moi, en tant que récepteur, j'aime le temps long. En tant que créateur, je vois que la moyenne d'un plan sur un film américain, c'est deux secondes. Donc toutes les deux secondes, il faut changer de plan. Il y a vingt-cinq ans, ça devait être au moins cinq fois plus. Qu'est-ce que je fais ? L'histoire de l'art, des artisans, est l'histoire de cette contrainte. Qu'est-ce qu'on fait ? Je ne suis pas malheureux qu'il y ait des récepteurs, même s'ils ont beaucoup changé. Oui, ils ont beaucoup changé mais il faut faire avec. Peut-être que viendra, de l'inouï justement, quelque chose que je n'ai pas prévu de cette rencontre avec quelque chose qui n'est pas historiquement compréhensible. Parce que ce n'était pas comme ça avant, mais c'est génial. Moi je trouve ça génial.

### **Alain Foix**

Du point de vue du temps on sait, par exemple, qu'une sonate de Bach est jouée aujourd'hui deux fois plus vite qu'elle l'était à l'époque de sa création. Ça crée un autre rapport à l'œuvre. Mais est-ce que, d'une certaine manière, l'œuvre ne vit pas autrement, tout simplement ? Dans un rapport au public ?

### **Jean-Claude Pompougnac**

Je suis d'accord sur le fait que le monde dans lequel nous vivons peut susciter beaucoup de signes d'inquiétude. Je m'interroge sur la question de savoir pourquoi je n'arrive pas à être démoralisé. Pour le dire autrement, je me demande pourquoi, quand on engage ce genre de discussion, on fait l'émission de Finkielkraut du samedi matin à neuf heures. Je dirai : elle existe, il n'y a qu'à l'écouter si on a envie de l'écouter. Moi je ne la supporte pas donc je ne l'écoute pas.

Bon, pour répondre sur la question, oui c'est vrai que ce sont des questions en débat depuis très longtemps et nous continuons notre travail. Et nous le continuerons jusqu'à ce que nous puissions faire valoir nos droits à la retraite et peut-être même qu'après avoir fait valoir notre droit à la retraite, nous nous engagerons bénévolement pour continuer ce travail.

Alors la question de la démocratisation, elle est très compliquée. Je vais juste dire deux mots. J'étais ravi d'apprendre tout à l'heure qu'il y avait une formule mathématique qui permettait de savoir, quand un film sortait le mercredi à 14 heures, s'il va faire du public ou pas. Parce que, quand vous lisez attentivement la dernière directive nationale d'orientation envoyée par la ministre - lecture que je vous déconseille formellement, c'est absolument insupportable - vous



y voyez que précisément il y a un jeu fantastique. On reprend l'argument de la démocratisation culturelle avec la nouvelle injonction qui est la culture du « résultat », c'est-à-dire : « remplissez les salles ». Et en même temps, on maintient l'objectif philanthropique qui a été inventé à l'époque du développement culturel, c'est-à-dire : « n'oubliez pas les exclus ». Donc : « pensez aux handicapés, pensez aux pauvres, aux Rmistes, etc. » C'est pour moi une lecture politiquement totalement insupportable puisque, précisément, on y tricote l'argument budgétaire de : « on ne va quand même pas consacrer autant de pognon aux institutions culturelles si vous n'êtes pas capables de remplir les salles ».

La chose que je voudrais dire aussi par rapport aux questions de la fréquentation, c'est que, quand on interroge les Français pour savoir s'il doit y avoir des politiques et des budgets culturels, en général, ils répondent positivement. Dans culture, il y a culte. Pour moi, la meilleure métaphore de ce rapport paradoxal que nous entretenons en France, c'est la métaphore religieuse. C'est-à-dire que ce sont des croyants non pratiquants. Beaucoup de nos contemporains n'ont aucune difficulté à croire à la culture (je parle des classes moyennes, je ne parle pas de ceux qui pour des raisons diverses et variées seraient très éloignés de l'offre culturelle). Il n'empêche que, effectivement, ils ont cessé de fréquenter les temples ou ils les fréquentent moins. Même si, encore une fois, tout ça doit être nuancé puisque les files d'attente s'allongent devant les musées quand il y a des grandes expositions.

Mais il me semble quand même qu'en cinquante ans il y a quelque chose d'autre qui a changé, qui a été évoqué à travers certains de nos propos, même si je ne suis pas un partisan du parcours apocalyptique en matière culturelle ou philosophique : c'est le développement des pratiques amateurs.

Et c'est l'intérêt d'un nombre croissant de nos contemporains pour ce qu'on appelle le développement personnel. Allez dans une grande librairie et regardez. Vous avez : philosophie, religions, ésotérisme, développement personnel. Un orateur a fait tout à l'heure un lapsus que je trouve très intéressant entre « injonction » et « injection ».

Il y a une injonction à la singularité : « be yourself ! » Nous devons être quelqu'un. Moyennant quoi, nous sommes le pays le plus gros consommateur de psychotropes. Pour moi, la question de la démocratisation culturelle, c'est aussi, à condition de s'éloigner un instant du regard philanthropique et condescendant porté sur les exclus et de s'intéresser aux « gens de la moyenne » comme disait Colette Magny, la question de la culture aujourd'hui, la question du goût pour les pratiques amateurs, de la démocratisation culturelle, c'est aussi le malaise dans lequel est une certaine société du culte de la performance, de l'injonction d'être soi-même et donc de la nécessité, pour tenir le coup, d'avalier quelques pilules jaunes ou bleues. Je crois que ça répond aussi à votre question.

### **Hélène Koempgen**

Nous avons beaucoup parlé à la tribune. Y a-t-il à nouveau une prise de parole dans la salle ?

### **Jean-Luc Sazio, Dieppe**

Est-ce qu'on ne peut pas se poser la question de la démocratisation de la culture sous un autre point de vue ? Est-ce que la notion de démocratisation de la culture ne peut pas être aussi une sorte d'alibi ou de bonne conscience pour dire qu'on déploie beaucoup de moyens sur une forme de culture qui est, ce que nous appelons, nous, « la » culture. Beaucoup de moyens, et que ces moyens dans une bonne République ne peuvent se justifier que s'ils s'adressent vraiment à tous ?

### **Jean- Claude Pompougnac**

Merci de cette question. J'ai tout à l'heure rappelé que j'avais une fâcheuse tendance à enfoncer les portes ouvertes. C'est précisément le sens de la fondation du Ministère de la culture par André Malraux et de toute cette histoire. Plus on a augmenté les budgets de la

culture, plus on a augmenté les moyens publics pour un service public de la culture, plus évidemment, l'obligation que ce service s'adresse au plus grand nombre est devenue forte. Mais le constat qu'on peut faire n'est pas tout-à-fait celui-là, d'où le débat que nous avons.

### **Alain Foix**

Autre chose aussi qui va un peu dans ce sens là.

Cette chose publique, cette *res publica*. Evidemment le Ministère de la culture a pour objet de, comme dit Malraux, faciliter l'approche des œuvres, la fréquentation des œuvres, disons, pas forcément des œuvres fondamentales, des œuvres.

Je pense qu'il y a eu aussi une dérive qui était très marquée au tournant des années 80. C'est que le Ministère de la culture a aussi été le Ministère de la qualité artistique qui posait la question du rapport entre l'Etat et le goût, le choix artistique, etc. On connaît toutes les injonctions qu'il y a eu sur la question de la qualité, des choix, donner l'argent à tel ou tel artiste parce qu'il est de qualité...

Ce n'est pas du tout ce que pensait Malraux au départ. Pour lui, il fallait créer les conditions de possibilité de l'accueil des œuvres d'art et de l'accueil du public dans la rencontre aux œuvres d'art. C'est-à-dire qu'il fallait créer les structures et les moyens des structures, et non pas développer des choix artistiques qui vont développer le goût du public pour telle ou telle forme esthétique. Je crois que là, il y a eu un véritable dérapage qui a amené au fait qu'en réalité on va aller aussi vers la relation entre la qualité artistique et la masse du public qui va voir telle ou telle chose. On va condenser la chose de manière à penser « qualité » d'un côté et « quantité du public » vis-à-vis de cette qualité, de l'autre. Je pense qu'à l'origine, il y avait une notion temporelle beaucoup plus ouverte : les conditions de possibilité sont présentes et il reste à faire le travail nécessaire pour que le public vienne rencontrer les œuvres. C'est ce qui s'appelle l'*action culturelle*. Je pense qu'il y a eu une vraie dérive qui nous a amenés à une vraie marchandisation des œuvres à l'intérieur des circuits institutionnels même de la culture.

### **Jean-Claude Pompougnac**

Je regrette encore une fois d'avoir pris la place de Pascal Ory. Il nous aurait sûrement rappelé qu'il y avait une vie avant Malraux, il nous aurait rappelé l'expérience du théâtre populaire de Jean Vilar, il nous aurait parlé du Front Populaire, de la Libération, du Comité National de la Résistance, enfin bref.

Bien entendu, je suis d'accord avec Alain. Il y a une histoire beaucoup plus épaisse que celle à laquelle je me suis référé parce que je ne suis pas historien. Mais dans cette histoire, il se trouve que le monde du théâtre – je ne sais pas si tu seras d'accord - a une capacité à prendre une parole politique plus importante que dans d'autres disciplines artistiques et que ça pèse beaucoup sur l'histoire des politiques culturelles, qu'elles soient d'ailleurs nationales ou locales. Les gens de théâtre ont la prise de parole politique plus facile peut-être que d'autres artistes, d'autres disciplines et ça a beaucoup marqué l'histoire de ce Ministère. Peut-être beaucoup trop.

### **Hélène Koempgen**

On pourrait peut-être dire aussi que le monde des musées a su trouver des moyens pour faire venir des publics de manière extrêmement importante. Vous venez de dire à l'instant : il faut faire le travail et ça relève de l'*action culturelle*. Qui est détenteur de l'*action culturelle* ? Par qui doit-elle être menée, cette action culturelle ? Parce qu'on a des acteurs culturels un peu partout. On peut considérer qu'un enseignant dans un conservatoire est un acteur culturel. On a des personnes qui s'appellent des « médiateurs » dans des services éducatifs et culturels qui se multiplient dans toutes les institutions. On pourrait dire que ça avance, en tout cas, en nombre.

### **Alain Foix**

Vous avez donné la réponse. Les directeurs des conservatoires sont des acteurs culturels, les animateurs socioculturels aussi sont des acteurs culturels. Je parlais de maillage tout à l'heure. L'action culturelle s'inscrit dans une relation territoriale d'aménagement du territoire. Il y a un maillage de différents pôles d'attractivité qui sont autant de capteurs du public, qui sont complémentaires. On ne va pas forcément directement à la Maison de la Culture, on passe peut-être par une MJC, qui aujourd'hui est fermée, mais qui permet effectivement d'entrer par une porte. Il faut au moins qu'il y ait une porte ouverte.

### **Hélène Koempgen**

Mais vous n'êtes pas sans savoir que l'expression *action culturelle* est parfaitement connotée dans le milieu culturel et artistique.

### **Alain Foix**

Oui, bien sûr.

### **Jean-Claude Pompougnac**

Oui. D'ailleurs on parle aussi à l'Education nationale d'éducation artistique et culturelle comme si l'éducation n'était pas culturelle. Je suis enseignant de formation. J'ai toujours beaucoup souffert de cette idée que l'éducation pourrait n'être pas culturelle. Lorsqu'un prof de mathématiques, fou furieux comme moi de *La Règle du jeu* de Jean Renoir ou de *La Nuit du chasseur*, parle de ces films à ses élèves pendant un moment où il arrête de faire des mathématiques parce qu'après tout, quand on est prof, on a bien le droit de s'autoriser quelque liberté, il fait de l'action culturelle évidemment. Et peut-être avec une efficacité redoutable par rapport aux gens qui sont payés pour faire de l'action culturelle ailleurs.

### **Alain Foix**

C'est peut-être aussi la perversion de l'école. C'est peut-être là où l'école construit de la différence sociale et de l'iniquité. Moi, j'ai été professeur de philosophie et je me suis rendu compte que la différence qui existait entre les dissertations de certains élèves et d'autres n'était pas du tout une question d'intelligence ou même de capacités philosophiques fondamentales mais simplement une question de culture. C'est-à-dire qu'il y en avait qui avaient la maîtrise du langage et qui la portaient et d'autres qui ne l'avaient pas.

Et si on ne tient pas compte de cela dans l'école, si on ne pense pas que l'école est d'abord pourvoyeuse de culture et de travail culturel, eh bien on va créer de la différence, de l'iniquité sociale vis-à-vis de l'école. Et la sanction tombe immédiatement. L'école devient, est un peu comme une auberge espagnole. On y apporte ce qu'on y amène. En réalité, lorsqu'on a des parents qui sont capables de vous donner les moyens d'apporter ce qui satisfait l'école, vous êtes bien noté, ce n'est pas plus compliqué que ça.

### **Jean-Marie Colin, conservatoire de l'Aveyron**

On est, me semble-t-il, dans la problématique du rapport de l'art et du pouvoir. Tous les gens qui sont là sont directement liés aux moyens mis en place par le pouvoir, même si on les juge insuffisants. Je suis bien d'accord pour les juger insuffisants aussi. La question de l'avant-Malraux, elle remonte aussi à l'histoire du rapport de l'art et du pouvoir.

Les moyens pour l'art, il y en a eu de tous temps, ils étaient plus ou moins importants. Il y a eu des périodes où ils étaient très importants.

Ce qui me frappe, c'est que finalement, l'idée de démocratisation de la culture, de la mise en relation de cet art officiel avec tout le peuple, elle est venue au même moment que se révélait aussi une expression culturelle, et même des expressions artistiques, ailleurs que du côté du pouvoir. Et qui se faisait en plus sans moyens, sans ces moyens financiers du pouvoir.

Si on se mettait à la place de ces artistes-là, les taggers, ceux qui font du hip-hop – on les évoquait ce matin -, est-ce qu'on ne pourrait pas aussi se poser la question de la démocratisation de leur culture ? Pourquoi est-ce qu'on n'arrive pas à reconnaître une espèce de culture ou d'art global, général, et pourquoi il y a toujours cette séparation entre un art qui n'est pas pratiqué du côté du pouvoir et puis l'art du pouvoir ?

Parce qu'on se pose la question de la démocratisation de la culture mais on n'intègre pas les cultures artistiques de ces populations-là.

### **Jean-Claude Pompougnac**

Ce que je trouve extrêmement intéressant dans votre intervention, c'est comment la question des rapports de l'art et du pouvoir pourrait venir brouiller une réflexion politique beaucoup plus basique et beaucoup plus générale qui est de savoir si nos démocraties sont des démocraties.

C'est pour ça que dans les mots que j'aurais souhaité qu'on examine, j'avais mis le mot « contre-pouvoir ». C'est un mot qui est devenu obsolète. Je pense que ce n'est pas lié à la question artistique, c'est une question beaucoup plus générale de la démocratie. Que celle de savoir qu'en réalité, selon Jacques Rancière, nous vivons dans un système oligarchique et que la démocratie reste un horizon à conquérir par toutes sortes de moyens, y compris pourquoi pas, l'action artistique.

C'est pourquoi je me suis permis, puisqu'on m'avait demandé des références, de vous mettre un lien Internet vers un texte brésilien qui vient de Sao Paulo, qui s'appelle *La Charte des responsabilités de l'artiste*. Et vous verrez qu'il s'est trouvé là-bas plusieurs centaines d'artistes pour se réunir et écrire un texte dans lequel ils s'expriment sur leurs responsabilités civiques, de manière extrêmement intéressante. C'est pourquoi je citai également *L'Agenda 21 pour la culture* parce qu'il s'agit là d'un texte non hexagonal, extra-hexagonal, mondial, international, dans lequel la question que vous posez est également posée en terme de contre-pouvoir.

### **Alain Foix**

Il y a une autre question à poser. C'est : est-ce que l'art est vraiment démocratique ? Moi je ne crois pas que l'art ait à voir avec la démocratie. Simplement la possibilité d'accession, de relation à l'art peut être démocratique. On a tendance à faire cette confusion-là puisque l'art est forcément un objet singulier, qui est en relation à un sujet. Vilar parlait d'élitisme pour tous. Ça veut dire aussi qu'il y a un chemin, plus ou moins long, plus ou moins court selon d'où on part, plus ou moins tortueux mais il n'y a pas en soi et d'emblée une dimension démocratique de l'art. L'art n'est pas démocratique. Ça n'a rien à voir avec ça. C'est en dehors de cela. Tout le questionnement, c'est le questionnement du rapport entre la société et l'art. Est-ce que nous, on est capable de créer une société où l'accès aux œuvres peut être démocratique ?

**LES CONSERVATOIRES DU XXI<sup>e</sup> SIECLE : VALEURS ET IDENTITES.**

**QUELS NOUVEAUX DEFIS ?**

## **Hélène Koempgen**

Nous avons parlé beaucoup hier de la notion de service public, et je souhaite commencer par une bonne nouvelle : par son vote de cette nuit, le Sénat n'a pas ratifié le projet de loi sur l'audiovisuel, loi qui néanmoins est déjà appliquée. Il y a eu quatre votes contre, avec une très légère augmentation de la redevance, le maintien des écrans publicitaires pour France O, qui est la chaîne culturelle de la diversité sur France Télévision. Donc, nous avons encore des institutions qui jouent leur rôle et qui sont encore gardiennes d'un certain nombre de principes auxquels nous sommes attachés.

Ensuite, un salut particulier : hier j'ai posé des questions sur la composition de la salle et j'ai oublié une catégorie très importante qui fait partie de vos interlocuteurs au quotidien et qui joue un rôle extrêmement moteur dans la vie des conservatoires depuis de nombreuses années, je veux parler des parents d'élèves. Je salue donc les représentants de la FNAPEC qui participent à nos travaux pendant ces deux journées.

Aujourd'hui, nous allons parler des conservatoires du vingt-et-unième siècle, avec leurs valeurs, leurs identités et leurs nouveaux défis.

Du dix-huit brumaire de l'an deux, ou si vous préférez du huit novembre 1793, première ébauche d'un établissement unique consacré à la formation des musiciens, nous voici parvenus aux années deux mille et suivantes avec des questions qui traversent à la fois la politique d'une maison comme le conservatoire et des questions qui ont déjà été abordées hier, celles de la pluralité esthétique, de l'interdisciplinarité, et auxquelles vont s'ajouter des thèmes qui vont apparaître aujourd'hui : ceux de la formation des professionnels, de la formation des amateurs, de l'inscription d'un établissement dans une réalité territoriale, du moyen d'assurer son rayonnement, de travailler le tout dans une cohérence nationale, etc. Vaste programme !

Pour ouvrir la série de points de vue croisés de cette matinée, nous avons invité notre hôte, Jean-Louis Vicart, directeur de ce beau lieu qui nous accueille pendant deux jours, l'auditorium Saint Germain, mais aussi la *Maison des pratiques artistiques amateurs*. Il va nous dire comment on mène ce double objectif et comment on peut travailler dans une collaboration complice avec les conservatoires.

## Jean-Louis VICART

Directeur de la Maison des pratiques artistiques amateurs (MPAA)

Parmi les sujets qui doivent être abordés ce matin, il y avait celui du développement des pratiques en amateur auquel j'ajoute les mots pratiques « artistiques » en amateur puisque c'est aussi l'intitulé et la dénomination de cette maison. Il était normal que je le traite particulièrement, ayant la responsabilité de cette maison qui, vous vous en doutez, se préoccupe de ses amateurs en permanence.

Cependant, puisque le sujet, c'est aussi le rôle, la place, la fonction des conservatoires en direction de ces amateurs, je dois préciser que la MPAA n'a bien entendu aucune autorité pour dicter aux conservatoires parisiens les dispositifs qui seraient à mettre en place pour contribuer au développement de ces pratiques artistiques en amateur. Si nous n'avons pas autorité sur les conservatoires parisiens, alors encore moins, bien entendu, sur tous les directeurs de Conservatoires de France !

Il y aurait lieu de préciser si on entend par « développement » un développement *quantitatif* ou *qualitatif* - et dans ce cas, à quels critères fait-on référence ? -, ou les deux à la fois.

En tous cas, ce mot *développement* convient très bien à cette maison, puisque c'est une des missions qui lui ont été confiées, et j'ajouterai que ce mot voisine avec ceux de *valorisation* et *d'accompagnement*.

De nombreuses démarches ont été entreprises en direction des amateurs, ce qui donne, au niveau national, une photo très multicolore. Cette photo multicolore est, je crois, liée à des initiatives qui ont émané principalement, mais pas seulement, des conservatoires. Là, je ferai référence, et j'y reviendrai, à une démarche entreprise par le CEPIA de l'ARIAM Ile-de-France<sup>7</sup> qui a essayé de mettre en place, en s'adossant aux conservatoires, des centres de ressources pour les musiciens amateurs.

Je vais essayer de ne pas tomber dans le travers de la description, mais il est assez difficile de traiter cette question sans faire référence à la situation parisienne dans laquelle je suis immergé depuis maintenant un petit peu plus de deux ans, ce qui, d'ailleurs, m'a éloigné de ce qui peut se passer dans d'autres lieux du pays. Donc, petit retour en arrière : avant de prendre la responsabilité de ce lieu, j'ai été directeur du CEPIA de l'ARIAM Ile-de-France. Ce CEPIA a fait l'objet d'une grande étude menée sur l'ensemble des départements franciliens, à l'exception de Paris, car entre 1991 et 1995, les interlocuteurs que nous avons sur Paris, n'avaient pas pour le mot « amateur » toute l'attention qui lui est portée aujourd'hui.

A la suite de cette étude, nous avons tenu en 1995 un colloque qui s'intitulait « Citoyens musiciens », d'où a émergé l'idée de mettre en place, à travers la région Ile-de-France, des centres de ressources pour les musiciens amateurs. Pourquoi uniquement musiciens ? Eh bien parce que l'ARIAM Ile-de-France n'avait, comme champ de compétences, que la musique et non pas la danse ni le théâtre.

Donc, nous avons engagé un travail avec le corps d'inspecteurs, et notamment avec Marie-Madeleine Krynen, en faisant le tour des conservatoires franciliens afin de recenser ceux qui étaient volontaires pour entreprendre une démarche. C'est ainsi que, cinq ans après, environ quatre-vingts conservatoires franciliens étaient embarqués dans une aventure qui ne s'est peut-être pas complètement interrompue, mais dont on a quelque enseignement à tirer. En réalité, tout ce travail a laissé des traces, mais uniquement là où les actions ont pu se poursuivre, dans les lieux où les départements ou les communes ont ajouté des moyens supplémentaires à ceux des conservatoires.

---

<sup>7</sup> CEPIA : Centre de pratique instrumentale – ARIAM : Association régionale d'information et d'actions musicales

Notre première démarche a été de recenser l'ensemble des ressources existantes pour les amateurs sur les villes concernées. Je précise au passage que la dimension intercommunale était quasi obligatoire, et que nous pensions que le conservatoire allait devenir ce lieu d'information et d'orientation donnant aux amateurs la possibilité d'accéder à l'ensemble des ressources existantes. Cela représentait un travail considérable, et nous avons tiré de cette démarche l'enseignement que les conservatoires ne pouvaient pas entreprendre cette mission seuls.

J'en viens maintenant à l'expérience parisienne, dont nous avons tenu compte pour cette maison. Lorsque plus tard, en 2002 ou 2003, la Ville de Paris a décidé d'élargir les missions de ce qui s'appelait à l'époque le « bureau de l'enseignement artistique » inscrit au sein de la Direction des affaires culturelles, ce bureau de l'enseignement artistique est devenu bureau de l'enseignement artistique et des pratiques amateurs. Cela était le premier signe d'une volonté de la Ville de relier les pratiques amateurs à la vie des conservatoires.

En 2006, la Ville décide non seulement d'ouvrir véritablement un chantier de ces pratiques en amateur mais aussi de dédier à ce chantier le lieu dans lequel nous nous trouvons. Cette salle est un lieu de diffusion, comme vous l'avez constaté (même s'il est vrai que si je décidais de vous faire visiter la totalité de notre Maison, vous vous rendriez compte qu'il n'y a en plus de cette salle, que quelques bureaux qui n'ont jamais été envisagés comme tels, ainsi que des loges qui, elles-mêmes, sont tout à fait exiguës par rapport à la taille de la scène). En tout cas, les missions données par la Ville à cette Maison des Pratiques Artistiques en Amateur étaient bien plus larges que celles d'un lieu de diffusion, puisqu'il s'agissait en effet d'un lieu de diffusion dans lequel tout amateur parisien pourrait de surcroît trouver une information et un conseil.

Il est vrai qu'au moment de l'ouverture de ce lieu nous étions bien en mal de répondre aux attentes des amateurs parisiens dans la mesure où il n'existait quasiment aucun recensement. C'est ce à quoi nous nous sommes d'abord employés pendant presque deux ans (sans d'ailleurs solliciter les conservatoires, conscients que nous étions de la charge déjà importante de travail de nos collègues directeurs et des équipes enseignantes). Maintenant, nous sommes en capacité d'orienter une personne ou une autre vers telle chorale de gospels ou tel big band proche de l'arrondissement dans lequel elle habite.

Donc, information, orientation, nous avons maintenant cela à disposition. C'était absolument nécessaire, parce que, pour développer une offre qualitativement ou quantitativement, il y fallait connaître la situation et l'état des ressources proposées sur Paris.

J'ai, à ce sujet, quelques chiffres qui sont éloquentes et qui montrent bien qu'il y a une spécificité parisienne : au-delà des dix-huit conservatoires implantés sur la ville – le conservatoire du centre couvrant les quatre premiers arrondissements –, au-delà des quarante-et-un centres d'animation qui sont aussi des structures municipales, nous avons recensé sur cette ville neuf cent quatre-vingt-sept structures d'enseignement dans les domaines de la musique, de la danse et du théâtre. Je pense que c'est une situation assez particulière.

Neuf cent quatre-vingt-sept, certes de tailles très différentes, mais le chiffre est tout à fait imposant. Nous avons également recensé plus de trois cents chorales, plus de vingt-cinq orchestres symphoniques de type associatif (et là, je n'inclus pas les orchestres des conservatoires).

Mais nos missions vont bien au-delà de l'information et de l'orientation, et c'est là que je voudrais les relier à la vie des conservatoires. Étaient confiés aussi à cette maison les projets inter-conservatoires. En effet, et c'est un des avantages de cette ville, les conservatoires sont en réseau. Peut-être pas encore suffisamment dans la réalité, et c'est d'ailleurs ce qui a fait l'objet de la réforme récente des conservatoires parisiens : car il faut ne pas oublier que la



dernière étape de la municipalisation de ces conservatoires n'a que deux années d'existence. Elle a été franchie, si ma mémoire est bonne en 2006 ou fin 2005, en tout cas, c'est tout à fait récent. Et les conservatoires parisiens ont un statut particulier qui les situe un peu « ailleurs, hors de France » pour ce qui concerne la filière culturelle. C'est moins le cas aujourd'hui qu'hier qui le sera encore moins demain, mais les choses ne se transforment que lentement.

Avoir la responsabilité des projets inter-conservatoires, c'est aussi tisser des liens avec eux, puisque nous avons la responsabilité de mettre en œuvre les projets qui émanent de ces conservatoires mais aussi ceux qui peuvent être suscités ou enrichis par cette maison. C'est ainsi qu'à l'occasion de la réalisation des projets inter-conservatoires, nous nous efforçons de mettre en lien le travail réalisé au sein de ces établissements avec l'ensemble du monde associatif avec lequel la plus grande part des conservatoires a assez peu de relations. C'est une immense opportunité que nous avons de pouvoir commencer à tricoter quelque chose avec l'ensemble des associations qui sont extrêmement dynamiques. Elles-mêmes, d'ailleurs, n'en attendaient plus tant de la collectivité, car on peut dire que le monde associatif, sur Paris, a été livré à lui-même pendant de très nombreuses années.

Aujourd'hui, le paysage est en train de changer et nous conduit aussi à nous poser des questions sur le rôle que peut jouer le conservatoire dans cet accompagnement, dans cette valorisation, dans ce développement des pratiques en amateur. Avec l'existence d'un lieu supplémentaire comme le nôtre, un lieu qui sert de trait d'union entre le monde associatif et le milieu des conservatoires, il convient que chacun trouve sa place et son rôle.

On peut renvoyer aux conservatoires deux questions essentielles : celle de la formation, et celle de l'après formation. Tant il est vrai qu'il y a toujours à s'interroger sur la pertinence de la formation, non pas au niveau de la technique du musicien ou du danseur ou du comédien, mais de sa capacité en quittant le conservatoire à être véritablement un musicien ou un danseur ou un comédien citoyen. Et peut-être que cette dimension-là n'a pas encore tout à fait sa place, et que c'est un travail que nous avons à susciter. La liaison, les passerelles à jeter entre le monde associatif et celui des conservatoires devraient y contribuer.

Autre point : quelle vie après le conservatoire ? Certes, le fait d'être en capacité aujourd'hui d'orienter, de renseigner sur ce qui peut se passer après le conservatoire est certainement un élément important. Cependant, nous avons encore à travailler. Sophie Kipfer faisait hier référence au colloque de Villeurbanne au cours duquel, je crois, avait déjà été abordée la question de ces éléments que nous devrions donner aux élèves pour qu'ils aient s'ils le désirent la possibilité d'accéder à une pratique une fois qu'ils ont quitté nos établissements. Ce sont des points qui nous semblent encore tout à fait d'actualité, en tout cas, en ce qui concerne Paris, et nous allons tenter de nous employer à les résoudre.

### **Hélène Koempfen**

Une petite question, Jean-Louis : est-ce que c'est l'environnement parisien qui s'empare de votre lieu au sens positif du terme, ou est-ce vous qui devez aller vers les structures (peut-être pas les neuf cent quatre-vingt-sept dont vous avez parlé, car vous avez une équipe toute petite pour assurer toutes ces tâches) ? Dans quel sens s'opère le mouvement ? Est-ce vous qui êtes force de proposition par rapport à des partenaires ou est-ce qu'ils ont bien repéré les potentialités de ce lieu encore récent ?

### **Jean-Louis Vicart**

Une des vertus du recensement que nous avons fait, a été déjà de faire connaître l'existence de cette maison. D'autre part, on ne peut orienter que si l'on connaît bien l'ensemble des structures (je ne parle pas uniquement d'enseignement, d'ailleurs). Lorsqu'un musicien instrumentiste nous exprime le souhait de rejoindre un orchestre dans lequel la musique

contemporaine est privilégiée, il importe que nous soyons en capacité de le renseigner. Là, nous avons entrepris une deuxième étape qui est l'organisation de rencontres extrêmement régulières. Pratiquement chaque week-end dans cette maison, il y a des rencontres qui, pour le moment, sont plutôt sectorielles : on rencontre l'ensemble des formations symphoniques, on consacre une dizaine de jours aux pratiques vocales collectives, etc. On aura, par exemple, fin mars, une rencontre autour de la chanson. Et je voudrais faire ici référence au fait qu'il y a un certain nombre de pans de la musique ou de la danse qui ne sont pas enseignés dans les conservatoires. Par exemple, au niveau de la chanson, on a repéré douze structures qui font des propositions pour une pratique en amateur de la chanson (et pas uniquement en amateur, d'ailleurs), et ces douze structures seront réunies ici, d'une part, pour débattre et d'autre part aussi, pour présenter plus finement leurs objectifs et les contenus de leurs propositions. Nous allons plutôt vers eux, et c'est tout à fait légitime et nécessaire que nous le fassions puisqu'on ne s'en était pas préoccupé. Je ne vois pas comment ils seraient venus spontanément vers nous.

### **Hélène Koempgen**

Vu la rareté du mètre carré parisien, mettre un lieu comme celui-ci, non pas à disposition, mais dans un partenariat constructif pour imaginer des projets de diffusion et de rencontres, avec des lieux entre autres comme les conservatoires, je pense que c'est une pépite au cœur du tissu parisien.

### **Jean-Louis Vicart**

Si je peux me permettre d'ajouter brièvement un point : il est vrai, et ce n'était pas une surprise, que notre état des lieux a mis en évidence la rareté des lieux de répétitions de la collectivité parisienne et qu'actuellement est entreprise la recherche d'environ quatre mille mètres carrés répartis sur différents lieux de Paris de manière à enrichir les possibilités qui pourraient être offertes aux amateurs.

## Edouard SCHOENE

Ingénieur, élu à la culture à la ville de Fontaine (Isère)

Les journées d'hier ont été tout à fait passionnantes et j'ai hésité à accepter l'invitation parce que je ne suis pas spécialiste de la musique et j'apprends plus que je ne pourrais vous apporter. Je suis expert en papier, cela n'a pas grand-chose à voir avec la musique, mais néanmoins la présence d'un élu peut éclairer le rôle des élus et les engagements pour l'avenir. Nous avons été invités à travailler sur les mots.

Je vous ai donc adressé, pour introduire l'objet de mon intervention, une série de mots.

Arts, mettre en Appétit, Architecture, Ateliers son, Baroque (eux,euse), Citoyen (ne), Conservatoire, Convaincre, Dialogue, Danse, Découvrir, Démocratisation de la culture, Désir, Education populaire, donner Envie, Exiger, abatte les Frontières, Formation (des enseignants, du spectateur,...), Gratuité, Humain, Improvisation, Intergénérationnel, Invitation, dès le plus Jeune âge, Motivation, Musique, Moyens humains & moyens matériels, Militer, Mobiliser, maison Ouverte, Partenariats, Professionnels de la musique et de la pédagogie, Plaisir, Profit !, Patrimoine culturel, Passage sur scène, Projet Politique, espace de Rencontres, Responsabilité publique, « Ré do si la sol », Rêver, Révolution, Rythme, Recherche, La Source, Slam, Utopie, Voix, Vingt-et-unième siècle.

« Ré, do, si, la, sol », les notes, vous renvoient à un petit film que je vous invite à aller voir sur le site de la ville de Fontaine dans l'Isère, où vous découvrirez l'ancienne directrice de l'école de musique de la ville et les enseignants qui font part de ce qu'est cette école. C'est un moyen précis de montrer le plaisir que peuvent avoir à la fois les enseignants et les élèves dans un conservatoire municipal.

Concernant les mots, après la journée d'hier, c'est un exercice vraiment difficile parce qu'on met, les uns et les autres, des choses vraiment différentes autour des mots et hier soir j'essayais de retrouver le titre d'un livre très caustique à ce propos, que je vous invite à lire, c'est *LQR la Propagande du quotidien* d'Eric Hazan<sup>8</sup>.

Je pense qu'il n'y a pas lieu d'abandonner la bataille des mots : en introduction, hier, on nous a donné les mots du président de la République. J'ai trouvé cela précieux, car on voit bien qu'il peut y avoir un écart entre les mots et les faits. Mais néanmoins, est-ce qu'on va abandonner tous les mots détournés d'une partie de leur sens par la plupart des gens vis-à-vis desquels nous avons des revendications à faire valoir ? Je pense au contraire qu'il faut continuer à commenter les mots.

Le premier : Rêver, et Les Arts et la culture qui devraient prendre une place beaucoup plus conséquente dans notre société. C'est un rêve, c'est un vœu, et je pense qu'on doit tous agir en ce sens.

« *La culture générale* », écrivait Paul Langevin, « *c'est ce qui permet à l'individu de sentir pleinement sa solidarité avec les autres hommes dans l'espace et dans le temps, avec ceux de sa génération comme avec les générations qui l'ont précédé et celles qui le suivront.* » Ce débat a largement été commencé hier.

Parlant des conservatoires de demain, il faut bien mesurer le rôle social de la musique.

Un sondage SOFRES interrogeait les Français en 2005 (« votre vie en musique ») :

« Parmi les arts ci-dessous quels sont ceux dont vous pourriez le moins vous passer ? »

- La musique 74%
- La littérature et les livres 56%
- Le cinéma 48%
- La peinture : 11% et les autres arts, encore moins.

---

<sup>8</sup> Eric Hazan, *LQR, La Propagande du quotidien*, éditions Raisons d'agir, avril 2006

Les conservatoires de demain auront-ils à demeurer définis par un **cadre national de référence**, qui caractérise les conservatoires agréés ? Sans aucun doute. Un schéma d'orientation pédagogique d'un Ministère de la culture repensé et doté de moyens budgétaires conséquents devrait définir le cadre de l'enseignement des conservatoires en s'articulant, comme c'est le cas aujourd'hui, autour de trois disciplines : formation musicale, pratiques collectives, enseignement instrumental individualisé.

Ce schéma devra prendre en compte les évolutions des pédagogies, des attentes des élèves. Il devra être construit avec les professionnels de la musique et de la pédagogie.

Sur la base de l'expérience acquise au cours d'un mandat d'élus, je pense que chaque établissement devra disposer d'une **certaine autonomie** et s'adapter aux réalités locales.

Le projet d'établissement et le territoire – encore deux mots importants - sont deux données majeures. À Fontaine par exemple la spécificité se résume par :

- La place des pratiques collectives
- L'expérimentation musicale et pédagogique (grâce à la présence dans ses murs d'un studio d'électroacoustique et à son partenariat fort avec l'association COREAM<sup>9</sup>). L'équipe pédagogique a eu un souci constant d'inventer les formes d'enseignement qui répondent au mieux aux besoins des élèves : que ce soit pour aider les enfants ayant des difficultés d'apprentissage, pour donner plus de cohérence aux différentes disciplines, pour prendre en compte la demande spécifique d'adolescents autodidactes. Ce sont autant de situations pédagogiques particulières qui échappent à des réponses trop formatées.
- La transversalité des esthétiques : de nombreuses esthétiques musicales sont présentes à l'école de musique de Fontaine (musiques du patrimoine, musiques actuelles, musique ancienne, jazz, musique électroacoustique). La présence de ces esthétiques qui se côtoient et se mélangent de façon assez naturelle est une des richesses de l'école.

### **Les conservatoires de musique, dotés de moyens budgétaires d'État, devraient intervenir régulièrement dans les établissements scolaires, dès l'école maternelle.**

Dans ma commune, la présence depuis de nombreuses années de musiciens-intervenants diplômés dans toutes les écoles élémentaires permet de toucher tous les enfants et de leur proposer un enseignement riche, ouvert et en parfaite cohérence avec l'enseignement général.

En outre, ce dispositif permet de mettre en place des projets associant école de musique et écoles élémentaires, tels des ateliers instrumentaux. Par un abord ludique et valorisant, des enfants mettent ainsi le pied à l'étrier d'une pratique instrumentale à l'école de musique : **Plaisir...**

Les conservatoires devraient permettre aux élèves d'assister régulièrement aux auditions d'élèves, à des concerts de leurs enseignants-instrumentistes, à des spectacles musicaux.

Les conservatoires pourraient ainsi être des **lieux de formation de spectateurs**.

À ce propos je citerai Jean Vilar : « *Il faut avoir l'audace et l'opiniâtreté d'imposer au public ce qu'il ne sait pas qu'il aime* ». Par exemple, il y a quelques jours, j'ai rencontré des jeunes devant un cinéma où j'allais voir un film d'Agnès Varda, et les ai incités à aller le voir également. Ils ne connaissaient pas, mais j'ai insisté et à la sortie, ils étaient ravis d'y être allés.

Les conservatoires du vingt-et-unième siècle devraient être des **lieux de création**, où les ateliers offrent le cadre d'apprentissages individuels et collectifs dans une confrontation permanente avec la découverte des compositeurs classiques et contemporains, d'Europe, et du monde (**Patrimoine culturel**).

---

<sup>9</sup> COREAM : Collectif de recherche et d'action musicale, Fontaine (Isère)

Les conservatoires devraient être des **lieux ouverts sur la cité**, des promoteurs d'actions multiples en **partenariat** avec les structures associatives et professionnelles (harmonies, chorales, orchestres...).

Votre colloque « changement de mesures » d'Alençon a souligné le rôle que devrait jouer le médiateur. Je voudrais à ce propos revenir sur des idées échangées hier. Il a été dit que la relation à l'œuvre est une question de relation entre l'œuvre et celui qui rencontre le sublime. Dans l'art contemporain, je peux témoigner que la rencontre se fait souvent par ce choc du contact avec l'œuvre (choc qui n'est pas toujours de nature esthétique) mais aussi par le cheminement, parfois long, dans l'échange avec d'autres personnes, des écrits sur l'œuvre, un médiateur.

Tout comme je milite pour une **sécurité sociale professionnelle tout au long de la vie**, permettant à tout citoyen d'alterner emploi et formation, je défends l'idée que le service public devrait offrir des possibilités **d'accès au plus grand nombre à la formation artistique tout au long de la vie**. Les associations musicales montrent quotidiennement l'intérêt d'offrir des lieux de **pratiques intergénérationnelles** de la musique. Les conservatoires devraient pouvoir également répondre aux attentes des adultes amateurs, exerçant une pratique musicale d'ensemble en milieu associatif et désirant bénéficier de formations musicales de qualité.

Il faut avoir une ambition pour notre pays et viser pour le vingt-et-unième siècle des conditions d'exercice de la musique dans des cadres architecturaux rénovés, avec des moyens **humains** et matériels de haute qualité. Il faudra trouver les pistes facilitant la mutualisation des moyens humains, afin d'offrir aux enseignants la possibilité de vivre de leur métier et de s'impliquer dans la vie des établissements, sur la base de garanties statutaires.

On parle de HQE (haute qualité environnementale) ; ambitionnons une HQC, « haute qualité culturelle ». Rassurez-vous, je ne préconise pas des contrôles et un art officiel.

À Fontaine nous construisons actuellement un équipement culturel, La Source, qui accueillera fin 2009 l'école de musique, des salles de spectacles, des espaces de pratiques musicales. Et nous visons pour le présent mandat de faire un bond qualitatif **dans la démocratisation de l'accès à la culture**. Je sais que cela a fait débat hier, mais je défends la démocratisation de la culture qui est de « permettre au plus grand nombre d'accéder aux pratiques culturelles et artistiques ». Dans un billet d'humeur de l'une de vos *Lettres d'Infos*, Catherine Baubin écrivait : « *Ce qui est insupportable, c'est que des enfants n'aient jamais accès à une pratique musicale, non pas par choix, mais par détermination sociale, culturelle, ou géographique* ».

Pour Jean Vilar, la raison d'une politique culturelle était « *le nécessaire investissement humain* ». On peut ajouter en écho la fameuse déclaration du poète Pierre Emmanuel en 1971 : « *il faut soustraire la culture à l'emprise du profit* ».

Dans les mots que vous mettez en débat, vous proposez « convictions/valeurs ». Il ne faut pas se voiler la face, les difficultés des élus à la culture pour convaincre les exécutifs des collectivités territoriales à investir dans la culture, sont grandes. Il est essentiel qu'un élu garde le cap sur la mise en œuvre d'un projet politique. Définissant ce dernier, Maurice Fleuret déclarait : « *une politique est un ensemble d'actions élaborées en réponse à des problèmes identifiés dans un secteur de la société : elle est le fruit d'une analyse de la réalité, de l'analyse des besoins, et de la fixation de priorités en fonction des besoins* ».

Il faut gérer au quotidien, tenir compte, quand on est élu, des populations qui n'en peuvent plus de supporter des impôts lourds et injustes. Mais il faut également, avec détermination, développer la démocratie participative, convaincre, mobiliser les citoyens, les professionnels, pour construire une société du vingt-et-unième siècle où les établissements comme les conservatoires aient toute leur place dans nos cités.



## Valérie LEROUX

Directrice de la *Maison des jeunes et de la culture* de Bréquigny (Rennes)

Je vais commencer par résumer le partenariat que nous avons mis en place avec le Conservatoire à rayonnement régional de Rennes. Puis j'exposerai ce qui, aujourd'hui, caractérise cette Maison de jeunes et de la culture qui a un projet fort en matière musicale, d'enseignement, de promotion des pratiques en amateur et des pratiques professionnelles. Je terminerai par ce qui pour moi est constitutif d'un partenariat fort et enrichissant sur un territoire.

L'expérience du partenariat de la MJC Bréquigny avec le Conservatoire à rayonnement régional de Rennes date de 2002. Je suis arrivée en septembre, je manquerai donc d'éléments historiques et le directeur du CRR ne pouvait être présent ce matin puisque blessé. Pour autant, je vais essayer de vous broser une histoire la plus exhaustive possible. Cette collaboration débute donc en 2002 par une convention signée entre la Ville de Rennes, via le conservatoire, et la MJC. Le partenariat est essentiellement axé sur la formation et la médiation culturelle, à savoir que nous accueillons à la MJC le cycle 1 de la formation du jazz et que nous avons un certain nombre de manifestations (master-classes, stages, concerts) en lien avec le conservatoire. Dans le domaine de la formation, c'est une passerelle qui permet de préparer des amateurs à des tests d'entrée au conservatoire. Cette cohérence partenariale vient répondre à la question : « Qui sommes-nous en tant que musiciens ? De quel parcours ai-je besoin en tant qu'individu dans mes capacités d'apprentissage, dans ce que j'ai envie d'apprendre ? Les pratiques à la MJC sont des pratiques libres, sans obligation de formation, sans parcours prédéfini. Cette liberté d'apprentissage, qui n'enlève pas la notion d'exigence artistique, permet aussi à certains musiciens, amateurs ou professionnels, d'arrêter des cycles en conservatoires pour continuer sur des cycles plus légers ou de s'arrêter dans leur parcours pour aller vers l'acte créatif et revenir après. Cette liberté permet d'exercer ces missions de passerelles dans la formation.

Ensuite, dans le domaine de l'action culturelle, nous avons la chance, à la MJC, d'avoir un très bel équipement rénové en 2005, qui comprend une salle de spectacles de 250 places. Cela permet au conservatoire et à notre maison d'être dans notre rôle de promotion d'artistes émergents sur le territoire, comme d'artistes confirmés qui ont ce besoin d'expression, de rapport au public, de rapport à la scène.

On parlait tout à l'heure des publics : l'amateur n'est-il pas le premier public ? Vraie question ! Par exemple, en matière de danse, on voit que les danseurs amateurs ne viennent pas facilement aux spectacles. D'où notre rôle de complémentarité et de démocratisation culturelle, c'est-à-dire de pouvoir amener les personnes en formation à la scène et au spectacle. En tout cas, on essaie !

Concrètement, en premier cycle de jazz, ce sont des cours de contrebasse, d'harmonie appliquée au jazz, de batterie, de piano, des ateliers d'initiation au jazz. On a également un trio. Le montage n'est pas complexe : les professeurs sont salariés par la MJC ; une équipe pédagogique composée de membres du conservatoire et de la MJC suit les contenus et s'attache à avoir un réel projet pédagogique qui trouve sa continuité dans toutes les opérations culturelles qu'on peut mettre en place (master-classes et concerts). Nous travaillons également sur le projet « musique à l'école ».

Je suis heureuse de travailler avec le conservatoire et j'ai constaté sur d'autres territoires que les relations entre les musiques populaires et les conservatoires sont parfois difficiles : on est souvent dans des relations de concurrence qui, de mon point de vue, n'ont pas lieu d'être.

Nos différences : les conservatoires dispensent des formations diplômantes ; ils ont des pratiques obligatoires, mettent en œuvre des démarches d'évaluation. Ces différences souvent mises en avant sont, pour moi, des richesses et je trouve important de les rappeler. La question de l'évaluation est une vraie question et j'ai la chance de travailler avec un conservatoire qui s'interroge sur cette question-là. On retrouve encore – et notre vieille école républicaine l'applique très bien - une évaluation sanctionnante. Je défends l'évaluation qui contribue à la réussite et qui met en avant les capacités d'un individu à évoluer. Pour moi, la question de l'évaluation, quand elle est vraiment réfléchie dans cet axe pédagogique-là, permet à un individu de se positionner par rapport à son propre parcours ; elle est vécue positivement et nullement contradictoire avec les pratiques amateurs ou professionnelles qu'on a dans nos maisons.

A la MJC, les cours que nous donnons ne sont pas forcément mis en œuvre par des musiciens diplômés, mais – je vais être provocatrice - la plupart des artistes ne sont pas toujours des gens qui viennent des conservatoires et ils n'ont pas forcément des diplômes. Pour autant, ils ont beaucoup réfléchi sur la pédagogie. Beaucoup sont de fait autodidactes, mais il est de notre responsabilité en tant que directeurs d'équipements comme ceux-là de les amener à avoir une réflexion sur les pédagogies employées. Ils ont par ailleurs des parcours intéressants, qui amènent des amateurs à aller vers des pratiques professionnelles. C'est-à-dire que la notion de diplôme n'est pas un frein. La notion de parcours esthétique, artistique est également un point important.

Parmi nos différences également, je parlerai des moyens financiers : les fédérations d'éducation populaire, et notamment les associations d'éducation populaire, sont très mises à mal comme beaucoup d'acteurs culturels, mais nous sommes, nous, en première ligne. Il faut savoir aussi que sur nombre de territoires, nous sommes souvent appuyés sur deux pieds principaux, ce qui fait l'axe fort des partenariats, comme celui avec le conservatoire : l'entrée « jeunesse-enfance-intergénérationnel », avec notre lien au quartier, aux populations, aux habitants, donc au territoire de vie, et l'action culturelle. Aujourd'hui, alors que les collectivités locales, depuis la décentralisation, sont mises à mal sur le plan financier, que l'état se désengage de l'action sociale et culturelle, souvent nos projets culturels sont remis en question par les collectivités locales et territoriales. On nous demande de nous rapprocher de l'action en faveur de l'habitant.

Pour autant - je passe à ce qui nous rapproche -, le véritable défi de l'action culturelle est d'aller vers l'habitant, le citoyen, de construire le citoyen. Vous parlez, dans la plaquette des Assises, de la démocratie culturelle. C'est quelque chose, pour moi, qui est fondateur de l'accompagnement des pratiques en amateur et professionnelles. Comment faire en sorte que le public auquel on s'adresse, amateur ou professionnel, devienne acteur de la culture ? C'est l'approche la plus importante que nous ayons dans les fédérations d'éducation populaire. Et la richesse que vous avez dans les conservatoires, en matière de pratique artistique, de connaissance profonde de l'action culturelle, vient en complément de nos pratiques en matière d'approche des publics. Les populations dites « exclues » sont-elles encore exclues quand elles sont si nombreuses ? Quand on est en grande difficulté, la capacité de s'ouvrir à l'autre est difficile ; on est plutôt dans des comportements d'isolement et de repli sur soi. Aller vers ces publics-là, ça veut dire prendre le temps de l'accompagnement, ça veut dire prendre le temps de la mise en confiance, prendre des chemins de traverse avant d'aller vers la pratique



musicale ; ça veut dire sortir d'une forme de bulle pour aller vers l'autre. Un professeur de conservatoire peut avoir le talent pour s'adresser à des populations très précarisées, mais il n'a pas le temps d'effectuer toute la démarche en amont, et ce n'est pas sa formation. C'est là aussi que nous avons des complémentarités.

Objectifs communs : volonté de démocratiser la culture, exigence de la qualité de la formation, de la prolongation de l'acte de formation vers la diffusion (vous en parliez tout à l'heure Monsieur Vicart), et notion de plaisir. Cette dernière notion est importante, et le fait de pouvoir construire autour de la formation, de la médiation culturelle, d'être un lieu où on peut croiser des pratiques, où on peut les faire rebondir, où on peut sortir du cadre des directives nationales avec le conservatoire pour être plus créatif, c'est aussi ajouter des doses de plaisir pour nos élèves ou nos adhérents.

Je vais terminer en parlant des pré-requis. J'ai travaillé sur un territoire où nous n'avions pas réussi à travailler avec le conservatoire, à sortir de cette logique de concurrence et à être dans des objectifs partagés, dans une lecture du territoire partagé, de ces enjeux. Je crois vraiment que les pré-requis à une telle démarche, ce sont des compétences, certes, mais surtout une réelle volonté d'acteurs soutenue par des volontés politiques. Volonté d'acteurs, c'est-à-dire volonté des directions d'équipements, direction de conservatoire, d'associations qui sont convaincues par les compétences des uns et des autres et qui souhaitent agir dans la complémentarité. C'est aussi apporter aux élus politiques, quand le terreau politique n'est pas favorable, des analyses et des prospectives en matière de développement culturel territorial, pour leur faire comprendre la pertinence de telles expériences et de telles démarches. En territoire rennais, c'est enfin un soutien de la ville de Rennes. On pourrait attendre qu'au niveau des départements, des régions, et au plus haut, des ministères, une réflexion de fond soit menée sur ces partenariats.

Quelques remarques en rapport avec les interventions précédentes :

La formation et la dimension créative de l'artiste sont des notions que l'on arrive à travailler. Je disais que la MJC était salle de diffusion, elle est aussi un lieu de festival, puisqu'on organise tous les ans un festival qui s'appelle « Jazz à l'ouest », par lequel nous assurons la promotion des artistes du conservatoire et des artistes émergents sur le territoire, qui font les premières parties des têtes d'affiches nationales.

Quelle vie après le conservatoire et quelle continuité de la pratique ? Nous essayons d'être aussi des lieux où la dimension réflexive sur le territoire, où les questions de la fonction sociale du musicien, de son interrogation par rapport à ce qu'il met en œuvre sur le territoire peuvent s'exprimer à travers des commissions, à travers un lieu de vie où les ambitions de la formation, de la promotion et l'accompagnement de chacun des musiciens peuvent trouver une véritable expression, et ce même dans la vie quotidienne.



## Christina PLUHAR

Musicienne, harpiste, luthiste, professeur de harpe,  
directrice artistique de l'ensemble *Arpeggiata*

J'ai deux particularités : je ne suis pas française, et je suis « baroqueuse ». Je ne sais pas si je peux apporter beaucoup à votre débat. La seule chose que je peux faire est de partager avec vous mon propre parcours, de faire une petite excursion dans le dix-septième siècle et dans d'autres cultures, en pensant que peut-être cela peut faire réfléchir à certaines choses.

Je suis autrichienne. Je suis née à Graz en 1965, et j'ai commencé ma formation musicale dans les années 1970 en Autriche. Je ne viens pas d'une famille de musiciens, bien que mon père soit un mélomane très talentueux. Mes parents sont nés pendant la guerre, et il n'était évidemment pas question de les envoyer à l'école de musique. Quand j'étais moi-même enfant à l'école primaire, parmi la trentaine d'enfants de la classe, seuls quatre ou cinq n'allaient pas à l'école de musique. La plupart des enfants étaient censés apprendre un instrument, c'était une chose complètement normale. Donc on baignait dans la musique en Autriche, on était très stimulé. C'était normal d'apprendre la flûte à bec ou la guitare, des instruments plus abordables, contrairement au piano qu'il fallait posséder chez soi.

J'ai commencé par la flûte à bec, qui n'était pas considérée comme un vrai instrument à l'époque : c'était « facile » à apprendre. Cette première formation a duré deux ans, sachant qu'en Autriche il n'y pas de cours de solfège avant l'apprentissage instrumental (on commence tout de suite le jeu sur un instrument).

D'ailleurs avant de commencer à jouer un instrument, les enfants faisaient parfois partie des classes Orff dans lesquelles on pouvait choisir un instrument de percussions ou autre chose très intuitivement, qui ressemblait plus à de la musicothérapie que du solfège. On stimulait les enfants à apprendre la musique « en jouant » ; il n'y avait pas de « théorie ».

Mon frère, qui n'avait pas beaucoup de talent pour la musique, devait aussi « passer » par la musique. Ma mère a commis la folie de lui acheter une guitare qui a dû coûter environ 150 €. Après ses lignes de « *blings et blangs* », il a très vite abandonné. Il restait donc cette guitare à la maison. Pour rentabiliser l'argent investi dans cet achat, ma mère m'a poussée à commencer l'instrument, et elle a eu bien raison parce que la sonorité des cordes me correspondait bien. J'ai fait très vite des progrès, avec un professeur adorable qui m'a beaucoup appris. Lorsqu'elle a été enceinte, elle a été remplacée par un professeur « frustré » qui n'aimait pas enseigner aux enfants, mais il n'avait pas le choix. Cette expérience a été pour moi très difficile : j'adorais la musique, j'adorais cet instrument, mais j'avais en face de moi quelqu'un qui m'a démontée, qui en quelque mois a réussi à déconstruire mon petit univers. Heureusement ma mère s'était aperçue de cela et a insisté pour que je puisse changer de professeur. C'est une grande chance, car sinon je ne serais pas devenue ce que je suis aujourd'hui. Je suis par la suite tombée sur des personnes formidables qui m'ont bien guidée.

A cette époque en Autriche, dans l'école où j'étais pour passer mon bac, nous étions libres tous les après-midi après 14h pour faire les devoirs ou autre chose. C'est aussi cela qui m'a permis de faire de la musique de façon très intense. Et qui fait que lorsque je suis rentrée au conservatoire pour les adultes dès l'âge de quinze ans, et parallèlement à l'école pour passer mon bac, j'avais déjà fait tous les cours professionnels et gagné plusieurs concours de guitare. Après mon bac, alors que j'avais déjà passé plusieurs années très riches avec ma guitare classique, j'avais l'impression d'avoir abordé une grande part du répertoire de l'instrument et j'avais besoin de trouver autre chose dans ma vie. J'avais un ami, joueur de luth, qui m'a

emmenée à un stage en Italie et j'ai découvert la musique baroque et cet instrument qui m'était jusqu'alors inconnu (même si Harnoncourt était natif de Graz, la musique baroque n'était pas à cette époque aussi présente que maintenant).

Pour apprendre cet instrument j'ai dû quitter mon pays natal et je suis allée au Conservatoire de La Haye. Cela a été une chose formidable, car c'était un conservatoire qui laissait une grande liberté, qui était très stimulant. Les professeurs, les artistes de la musique baroque étaient nos dieux. C'était très international : il y avait des japonais, des sud-américains, et c'était le département de musique ancienne le plus important (et encore aujourd'hui). Après avoir passé quelques années là-bas, je suis allée à Bâle, où il y a une formidable école de musique baroque, mais beaucoup plus « intellectuelle » et qui offrait beaucoup de choix. Il y avait beaucoup de théorie, notation médiévale, danse baroque... Cela nous laissait moins de temps pour pratiquer notre instrument, c'était presque « trop théorique ». Il a donc fallu que chacun fasse un petit chemin personnel, car si l'on suivait vraiment tous les cours, c'était très intense. Je suis allée aussi brièvement à Strasbourg, pour travailler avec un professeur de luth que j'aimais beaucoup, sans avoir vraiment connu de l'intérieur un conservatoire français. A côté de ça, j'ai suivi beaucoup de stages chaque été. Ce n'était pas des vacances ! Je faisais au moins deux ou trois stages de musique ancienne, et j'ai connu beaucoup de professeurs différents.

J'ai pu quand même me construire, comme un puzzle, avec les différents éléments, grâce aux différents pays dans lesquels j'ai travaillé (cinq en tout), un univers personnel dans lequel je trouve ce que je recherche. Cette démarche est passionnante, mais demande d'avoir une vision d'où l'on veut aller, de ce que l'on veut faire dans la vie. Elle demande aussi un investissement personnel et financier : pour pouvoir aller étudier dans ces différents pays, il a fallu que je travaille beaucoup, que je gagne ma vie à côté pour pouvoir payer tout cela ; ce n'était pas facile.

Aujourd'hui, j'enseigne moi-même au conservatoire de La Haye, là où j'ai commencé l'aventure de la musique baroque. Comme à l'époque où j'étais étudiante, c'est le conservatoire qui donne toujours la plus grande liberté. J'ai aujourd'hui une classe de harpe baroque. C'est un instrument que j'ai travaillé à la fin de mes études, après mes deux diplômes de luth, et je me suis spécialisée sur la harpe baroque alors que je n'ai pas de « diplôme » de harpe baroque. Cela n'a pas empêché le conservatoire de La Haye de me recruter comme professeur de harpe baroque. J'ai deux libertés extrêmes à La Haye : alors que je vis à Paris, je peux organiser mes cours à La Haye sous la forme de master-classes de trois jours intenses, toutes les trois semaines aux dates que je souhaite. Ils m'ont aussi permis d'accueillir dans ma classe des élèves « particuliers » : un pianiste de jazz qui s'est mis au clavecin, une joueuse de psaltérion. J'ai un rapport professionnel très étroit avec mes élèves : si je découvre des talents, je peux très vite les faire travailler dans mon propre ensemble. Ils suivent ma vie professionnelle, je partage des expériences avec eux et ce sont souvent des nouveaux talents qui se confirment par la suite.

J'ai fait essentiellement de la musique baroque, la musique du 17<sup>ème</sup> siècle italien. A cette époque-là on voyait des artistes qui n'avaient pas l'institution du conservatoire, ni le mécénat pour la culture pour exister. L'enseignement était souvent lié à la situation des familles. Par exemple, je vous cite une chanteuse qui s'appelait Francesca Caccini. Elle était la fille de Julio Caccini, dont la femme était également chanteuse. Francesca Caccini avait reçu de la part de son père, qui était un maître de chant reconnu dans son art et un compositeur ayant bouleversé le style de chant de cette époque, des cours dès son plus jeune âge, vraisemblablement vers trois ans. Cela veut dire qu'à l'âge de quinze ans, cette femme jouait

plusieurs instruments, chantait, écrivait des poèmes et composait. Elle était déjà, dès cet âge, une artiste accomplie.

On peut également trouver des processus similaires dans d'autres cultures. L'enseignement de la musique indienne se passe dans les familles, ou chez des professeurs qui accueillent chez eux leurs élèves. Le rapport quotidien est alors intense et permet un apprentissage beaucoup plus rapide que dans les conservatoires dans lesquels les élèves voient leurs professeurs une fois par semaine.

Pour conclure, je fais un discours qui va peut-être dans deux sens. Je rappelle que j'ai eu la chance d'apprendre la musique en Autriche où les enfants sont très stimulés dans ce domaine. Cela me fait penser aux initiatives qui ont vu le jour en Amérique du Sud, où la mise en place d'orchestres accueillant des enfants pour un apprentissage instrumental collectif a bouleversé la vie de ces enfants. J'encourage l'ouverture de la musique à tout le monde, mais j'encourage aussi un enseignement beaucoup plus intense en direction des enfants ayant du talent. J'ai pour modèle l'idée que l'on partage la vie artistique avec son professeur, que l'on apprend beaucoup de choses dans une pratique d'échange avec ces personnes et que c'est difficile d'institutionnaliser ces parcours, car dans une vie artistique, on a des choix très personnels qui peuvent aller bien au-delà du baroque dont je viens de vous parler pour aller vers le jazz, le hip-hop, le rap...



## Nadine HERNU

Danseuse et chorégraphe

Directrice adjointe au Centre d'études supérieures de musique et danse de Toulouse

Je retiens ce qu'a dit Christina Pluhar à propos de son apprentissage qui, me semble-t-il, a été basé sur le *sensible*, et aussi le témoignage de Valérie Leroux sur la notion de *plaisir*. J'ai aussi constaté un certain nombre de choses qui rentrent dans le propos de Gilles Boudinet, hier, sur la difficulté de ces élèves à exprimer leur activité artistique avec des mots.

### Présentation

Le CESMD accueille, entre autres, 25% de danseurs qui ont terminé leur formation initiale dans les conservatoires. Nous intervenons donc en « bout de course », à l'étape de professionnalisation. J'ai pu dresser un constat et développer une réflexion pédagogique qui peut peut-être contribuer à notre réflexion.

Je viens ici témoigner notamment de certaines difficultés qui ralentissent l'épanouissement des danseurs dans la formation au DE et qu'il me paraît important de pointer, dans la mesure où ils sont la conséquence d'un manque de communication orienté vers le sensible, l'échange avec les élèves de la part des enseignants. Les conservatoires forment des amateurs éclairés dont certains choisissent de s'orienter vers les métiers de la danse. Ils sont indéniablement de « bons techniciens ». En revanche, ils n'ont pas les outils nécessaires qui contribuent à l'émergence d'une autonomie pour exprimer un projet. Le manque de vocabulaire est manifeste et je pense que cette question doit être considérée dans le cadre de notre réflexion sur les nouvelles orientations en lien avec l'évolution de notre société.

J'ai choisi de m'exprimer sur l'importance, pour les professeurs, de considérer la communication dans leur transmission : communiquer quoi, avec quoi, pourquoi et comment ? Quelle place a la danse dans ce domaine ? Comment la pédagogie s'empare-t-elle de cette question ?

### Evolution de l'enseignement de la danse

La Loi sur l'enseignement de la danse<sup>10</sup> créée par le Ministère de la culture, et les formations qui en ont découlé ont permis de développer une réflexion et donc une évolution dans le domaine de la transmission. Les orientations récentes comme le diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP) et le projet de cycle d'enseignement professionnel initial (CEPI) vont dans le sens d'une organisation de l'enseignement de la danse. Elles ont permis la création de modules théoriques comme l'anatomie, la culture chorégraphique et la formation musicale. De même que la création du schéma départemental permet dans certains départements la structuration des réseaux, une meilleure visibilité et une transversalité des enseignements.

De nombreux professionnels de la pédagogie et de la danse, ainsi que de nombreux professeurs de danse de conservatoires se sont penchés sur les toutes les questions que je pose aujourd'hui. Certaines équipes ont déjà mis en place des dispositifs pédagogiques qui vont dans ce sens. Je prends l'exemple du département danse de Toulouse que je connais bien car les professeurs sont, pour la plupart, formateurs en pédagogie au CESMD.

L'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé a contribué à optimiser la transmission dans le sens de l'organicité et de la sensation. La notion de plaisir tend à remplacer celle de la douleur. Le terme n'est pas trop fort car je rencontre, de moins en moins souvent il est vrai, des danseurs en souffrance psychologique, parfois anorexiques, suite à un enseignement basé sur la performance où l'image du corps prime sur la considération de la

---

<sup>10</sup> Loi n°89-468 du 10 juillet 1989 relative à l'enseignement de la danse

personne sensible. La pédagogie du modèle a progressivement donné une place à la transmission verbale, à la prise en compte de l'individualité, à l'organisation corporelle propre à chacun dans un enseignement collectif.

Les étudiants qui sortent des conservatoires sont de plus en plus polyvalents, ouverts aux autres disciplines. En revanche, je ne perçois pas d'évolution quant à leur capacité à exprimer leur pensée. Contrairement à la musique, cette discipline muette n'induit pas suffisamment la pratique du verbe dans le contexte de la pratique amateur qui nous concerne, ceci à tous les niveaux du cursus.

En effet, les élèves musiciens utilisent la partition et ont recours à l'analyse dans leur formation. En danse, l'analyse d'œuvres chorégraphiques n'est pas considérée dans le contenu pédagogique comme une matière indispensable à la compréhension de la danse. Elle est donc très peu pratiquée. Les musiciens font constamment référence aux maîtres compositeurs, ils jouent à partir de leurs partitions. Les danseurs classiques le font un peu en raison du contexte historique car la musique était à danser (dommage qu'elle ne le soit plus !). L'enseignement de la danse contemporaine et jazz commence timidement à aborder le répertoire.

En revanche, j'ai pu constater, lors de stages organisés par Sophie Rousseau et moi-même qui font se rencontrer musiciens et danseurs en formation au DE autour de l'écriture musicale et chorégraphique à partir d'une grille rythmique commune, que les danseurs sont plus à l'aise avec la mémorisation et la composition que les musiciens. Je reviendrai sur cette expérience quand je parlerai du croisement des langages.

Je rencontre les étudiants plusieurs fois au cours des deux années de leur formation, dans le cadre de la préparation à l'entretien qu'ils ont avec le jury lors de l'épreuve de pédagogie. Je constate leurs difficultés à exprimer les motivations qui les poussent à pratiquer cet art, à exercer le métier de pédagogue. Leur vocabulaire dans ce domaine est très limité, ils ne savent pas mettre des mots sur leurs sensations, leurs émotions. Il est donc très difficile pour nous de développer leur esprit critique pour construire leur personnalité et les amener à l'élaboration d'une pensée singulière, de les amener à communiquer.

Les premières mises en situation les déconcertent tant ils manquent de mots pour exprimer leurs exigences. Les « mots référence » sont ceux qu'ils connaissent, ceux qu'ils ont entendus, ceux du champ lexical qui concerne la technique. Dès qu'il s'agit d'aborder l'artistique, c'est le trou noir et donc le stress s'installe. Notre travail est d'encourager nos étudiants à travailler sur la recherche de ce vocabulaire.

Je veux parler aussi des élèves qui veulent se consacrer aux métiers d'interprète, de chorégraphe. Ceux-là ont aussi besoin de savoir formuler leurs projets oralement et par écrit pour communiquer avec les institutions, les programmeurs. Ils ne savent pas écrire un projet, constituer un dossier.

Si on a des choses à dire, on peut communiquer si on a les mots pour les dire. Communiquer comment ? Avec quels outils ? Comment, pourquoi et dans quelles circonstances faisons-nous appel à l'esprit d'initiative des enfants, à l'envie d'exprimer leurs idées sans la crainte du regard des autres ? En communiquant.

Avec des mots, pour permettre aux enfants de développer un vocabulaire.

Dans la mesure où la danse est un langage, le professeur se doit de donner un sens à son enseignement par des mots pour permettre à l'enfant une prise de conscience plus concrète de sa danse. On part du mouvement pour nommer, décrire, informer. Comment est le mouvement ? Quelle qualité ? Où va-t-il ? Quelle direction ? À quel niveau ? Quelle intensité ? Quelle amplitude ? Quelle vitesse ? Quelle signification ?

Ces mots ne sont pas seulement ceux qui appartiennent au champ lexical spécifique aux trois disciplines classique, contemporaine ou jazz, ceux-là même qui contribuent à former le bon



technicien. Mais aussi ceux qui touchent le sensible, l'expression de soi, les intentions, qui permettent d'identifier les fondamentaux de la danse et de les utiliser dans sa pratique : « quand le corps rejoint l'esprit pour accéder au sensible » (je cite ici l'ouvrage du neurologue Damasio : *Spinoza avait raison*<sup>11</sup>).

Quels mots choisit le professeur pour entrer en relation avec l'élève ? Il renseigne l'enfant sur ce qu'il donne à voir, mais il convoque son esprit critique en l'invitant à faire le comparatif entre ce qu'il sent de son mouvement, le sens qu'il y a mis et le retour qui lui est fait. Il lui donne la parole.

### **Donner la parole**

#### Avec la pratique de l'atelier

La pratique de l'atelier, essentiellement réservée à la danse contemporaine devrait plus souvent être adaptée aux autres disciplines. Basé sur l'écoute de l'autre, il est porteur de valeurs citoyennes, il ne convoque pas l'image du corps que proposent les médias de notre société, il privilégie les sensations du corps. C'est le lieu de l'expression des corps : organisations symboliques des mouvements, des différences des corps : taille, volume, tonicité, mobilité... L'enfant apprend à être regardé et à regarder les autres. Le regard des autres l'aide à se construire. On y fait l'apprentissage du respect de soi, des autres, des règles, des différences dans un travail de groupe. C'est l'endroit idéal pour prendre la parole. L'élève peut devenir le transmetteur de sa danse ou le spectateur de ce qu'il a vu ou pas vu selon les consignes. Il développe son esprit critique, découvre sa personnalité et recherche l'expression de sa singularité par le mouvement. Il est dans la lecture du mouvement et apprend les concepts de l'écriture. Dès lors, il peut lire un spectacle chorégraphique car il en a des clefs.

#### La lecture des œuvres chorégraphiques sur scène et sur support DVD.

La lecture du mouvement en lien avec la culture chorégraphique contribue à développer l'esprit critique de l'enfant et à enrichir son vocabulaire pour exprimer la danse. Comment répondre à la question oralement ou par écrit « pourquoi j'ai aimé ou pas aimé ce spectacle ? », « Qu'est-ce qui m'a touché(e) dans ce spectacle ? » Quels mots utiliser pour répondre à la question « Qu'est-ce que la danse ? » ou « Quelle différence entre la danse classique et la danse jazz ? » ou « Pourquoi fais-je de la danse ? ».

Des exemples de propositions autour de la culture chorégraphique à Toulouse par Marion Muzac et Christine Gaudichon, professeurs de danse contemporaine au Conservatoire de Toulouse et formateurs au CESMD :

- Les élèves, dans le cadre de l'U.V. « culture chorégraphique » doivent rédiger un dossier sur une œuvre ou un chorégraphe. Ce dossier est noté et compte dans la note pour l'obtention de leur diplôme.
- On leur demande de tenir un journal personnel qui leur permet de garder une trace de leurs études, et dans lequel ils consignent leur vécu, leur progression technique, les contenus des ateliers, les photos, les programmes de spectacles qu'ils ont vus...
- Ils doivent aussi décliner par écrit le projet chorégraphique de leur variation libre. Formuler leur propos comme sur les programmes des spectacles. Donner un sens à leur création.
- On demande aux élèves qui vont à un spectacle ou une conférence d'en faire une synthèse pour ceux qui n'ont pas pu s'y rendre.

---

<sup>11</sup> *Spinoza avait raison, joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Antonio R. Damasio, éditions Odile Jacob, 2003

Christine Gaudichon a créé avec les élèves de supérieur du CRR une pièce nommée « Paroles ». A partir des mots des élèves sur la danse, ils ont trouvé des mots chorégraphiques. La bande son était un montage de ces mots enregistrés et de musique. Ils ont pu utiliser la voix en dansant ou en déclinant leur propos au micro pendant que d'autres dansaient. L'expérience pédagogique de Christine dans le cadre du DE a influencé cette création car nous sommes toujours la recherche du vocabulaire pour transmettre la subjectivité de l'expression du mouvement dansé.

### Ouvrir les champs d'expression, croiser les langages

La pratique de l'écrit sous forme de rapports courts aide à l'organisation de la pensée et à l'esprit de synthèse. C'est le croisement avec l'expression écrite, la littérature, la philosophie, qu'ils pratiquent à l'école. Certains enfants se révèlent à l'écrit dans un contexte qui est différent de l'école. Il se produit un déclic à leur insu. Cela peut concerner les maths, la géométrie ou l'arithmétique... Nous sommes dans la complémentarité de leur apprentissage intellectuel. La pratique de la danse a un sens dans la vie sociale de l'enfant, elle n'est pas isolée des contextes qui construisent l'individu.

La rencontre avec la musique en organisant des stages de formation musicale avec les élèves des départements musique, sur des thèmes comme l'écriture, la lecture...

On dit que les danseurs doivent avoir des notions de musique, l'inverse devrait être valable. Je reviens à cette expérience avec Sophie Rousseau, qui est musicienne et danseuse. Les musiciens sont surpris de constater combien ils ne sentent pas le rythme intérieur. Dès qu'on les sort de leurs habitudes de pratiques, ils sont perdus et prennent conscience que le corps n'est pas considéré, et qu'il peut contribuer à une interprétation plus fine s'il est utilisé efficacement. Ils ne sont pas dans le sensible, l'esprit est en relation avec l'instrument et il oublie le corps. Des mots sont donc également à trouver dans l'enseignement de la musique pour découvrir cette conscience-là.

### **Communiquer, pourquoi ?**

#### L'autonomie

A partir du moment où l'enfant est renseigné, il ajuste, réajuste pour coller à son projet de mouvement dansé. Il devient responsable de sa danse, conscient, autonome.

A partir du moment où l'enfant a acquis ce bagage intellectuel, ce vocabulaire qui lui donne la capacité de s'exprimer, et cela à tous les niveaux du cursus, il peut inventer les solutions qui lui permettent d'avancer dans son expression. L'enseignant l'aide à trouver les outils et l'encourage dans cette recherche.

#### La motivation

Pouvoir, savoir et vouloir communiquer son art, c'est être motivé, être dans le goût de la recherche, dans le goût de l'effort.

#### La créativité

Travailler sur l'autonomie du danseur dans son apprentissage, c'est valoriser l'expression de chacun, encourager la créativité dès le plus jeune âge, développer l'envie de donner sa vision singulière du monde au travers d'un art.

C'est donner la maîtrise de l'écriture et former de futurs chorégraphes dans les trois disciplines. Le classique et le jazz ne produisent pas de créateurs autant que le contemporain, il faut se poser la question et orienter les pédagogies dans ce sens. Le code ne doit pas restreindre la créativité, au contraire. Exemples : Balanchine, Forsythe, Alvin Ailey...

## Valérie LOUIS<sup>12</sup>

Enseignante en Master de recherche et Sciences de l'Education (Lyon)

La tâche qui m'incombe – vous vous en doutez - n'est pas des plus aisées puisque voilà une journée et demie que vous écoutez attentivement des interventions brillantes, mais je crains que celle-ci, la treizième, soit la goutte qui fasse déborder le vase.

Je ne peux faire fi du contexte dans lequel je me trouve avant de commencer à prendre la parole ; je solliciterai donc votre clémence, les derniers kilomètres d'un marathon, sont, on le sait bien, ceux qui paraissent les plus longs.

Le thème même qui nous réunit durant ces Assises me réjouit. Que les conservatoires « s'interrogent » est un heureux signe. Signe qu'ils sont vivants, signe qu'ils ne sont pas pleinement satisfaits de la situation actuelle, qu'ils se posent des questions à eux-mêmes, qu'ils s'examinent avec attention, signe enfin qu'ils cherchent et c'est là la condition première pour commencer à évoluer. Outre le fait de *s'interroger*, les conservatoires *interrogent*, c'est-à-dire qu'ils s'adressent aux autres, qu'ils leur posent des questions dans l'idée d'obtenir des réponses, c'est là le sens originel du terme. Ils sont à la recherche d'éclairages qui leur permettent de mieux se voir, de mieux se comprendre pour mieux agir. La question de la définition du mieux sera à approfondir, bien sûr. Enfin, si les conservatoires interrogent, on peut aussi entendre cela dans le sens d'une situation qui interroge, une situation curieuse, voire bizarre, difficile à appréhender, malaisée à comprendre. Il y a sans doute de tout cela dans le titre choisi pour ces Assises et il a le mérite d'ouvrir des portes qui ne le sont pas toujours.

Alors, qu'en est-il de l'évolution des conservatoires ?

Pour commencer, je voudrais préciser le champ disciplinaire dans lequel je me situe pour m'adresser à vous : c'est celui des sciences de l'éducation.

En effet, après avoir longtemps enseigné dans l'Education nationale, et plus particulièrement dans des pédagogies alternatives, notamment dans des zones d'éducation prioritaire (ZEP), au sein d'une école dont la pédagogie pouvait être qualifiée d'innovante (la pédagogie Freynet), c'est vers l'enseignement spécialisé de la musique que je me suis tournée récemment, conjuguant ainsi mes passions que sont la pédagogie et la musique. C'est de cette façon que mon intérêt pour les pratiques pédagogiques au sein des conservatoires a émergé et s'est développé.

Pour avoir été élève de conservatoire moi-même, puis parent d'élève, institutrice dans les classes à horaires aménagés, intervenante dans un CEFEDM et aujourd'hui enseignante en pédagogie générale auprès des enseignants du Conservatoire national supérieur de musique de Lyon et intervenante dans les formations diplômantes au CA, je peux affirmer avoir entendu nombre de confidences et de souvenirs forts sur l'enseignement dispensé dans ces établissements. Plutôt que d'en rester à des commentaires diffus et subjectifs, tenaillée depuis toujours par les questions de pédagogie, quelle que soit la discipline enseignée, j'ai saisi cette occasion pour me positionner en tant que chercheuse universitaire vis-à-vis de ces récits qui m'étaient confiés afin d'observer les évolutions sensibles qui ont eu cours durant ces trente dernières années. Ainsi, à travers des entretiens menés avec d'anciens élèves de conservatoires, des professeurs et des inspecteurs de la musique, j'ai souhaité analyser ce qui se vivait au cœur des processus d'enseignement et d'apprentissage et en tirer quelques enseignements afin de mieux répondre aux besoins des étudiants dont j'ai la charge.

---

<sup>12</sup> Cette intervention de Valérie Louis a également été rattachée aux Actes du colloque organisé par conservatoires de France à Alençon en novembre 2007, sous le titre « Qu'en est-il de l'évolution des conservatoires ? » (*Changements de mesure(s) !*, mars 2009, pp. 133-141).

La réflexion institutionnelle sur ces questions de pédagogie est tout juste émergente, vous le savez tous, si l'on considère la date du premier schéma directeur (1984) par rapport à l'histoire de l'enseignement de la musique. Pour autant, dans ces dernières propositions 2008, elle est courageuse, puisqu'elle se risque bien au-delà des pratiques dominantes actuelles. Si nombre de ces propositions sont aujourd'hui admises par les enseignants comme nécessaires, toutes ne sont pas encore généralisées. Et ce, pour des raisons multiples qui ont trait aux caractéristiques propres à toute innovation pédagogique.

Observons quelques points de résistance :

- Considérer qu'*aucun répertoire n'est tabou*, qu'il n'y a d'esthétique ni sacrée, ni exclue est une injonction très forte dans cet univers encore largement dominé par la prévalence de la musique classique.
- Considérer *l'élève comme auteur de son propre parcours*, au croisement d'une série d'influences est également une difficulté pour nombre d'enseignants plus coutumiers de la posture de « maître de musique ». Du coup, on peut s'interroger sur la capacité actuelle du corps enseignant à mettre en œuvre cette idée de *personnalisation des parcours*.
- Octroyer *une vraie légitimité aux amateurs* risque de mettre encore bien des années à acquérir ses lettres de noblesse.
- Mettre en œuvre la *globalité des apprentissages* et *permettre la transversalité entre classes, départements, esthétiques*, nécessite un réel travail en équipe. Ce qui représente une authentique difficulté de mise en œuvre dans cette corporation dont ce n'est pas du tout l'habitude, la sélection et la compétitivité ayant été les moteurs qui ont mené nombre d'enseignants jusque-là.
- *Evaluer sous forme de contrôle continu* pose problème également car cela implique une perte du pouvoir de l'examen ainsi que l'effacement de la nécessité systématique d'un jury, qui est, on le sait bien, une pratique usuelle qui fait loi dans le milieu professionnel des musiciens.
- Privilégier les *pratiques collectives* dès le premier cycle va a contrario d'une conception très profondément ancrée de l'apprentissage instrumental qui ne peut être qu'individuel. Mettre en œuvre une véritable pédagogie de groupe est encore un obstacle car elle ne « s'improvise » pas. En effet, il ne suffit pas de faire jouer ensemble quelques élèves pour répondre aux exigences qui fondent cette pratique pédagogique. Elle demande des compétences particulières, au risque de passer totalement à côté de ses véritables enjeux. Il faut donc avoir reçu une vraie formation sur ce sujet pour pouvoir la mettre en œuvre.

Prenons à présent un peu de recul.

*On peut considérer la parution d'un nouveau schéma d'orientation pédagogique comme une tentative de réforme de l'institution.* Et c'est heureux car sans innovation toute institution meurt. En effet, l'innovation est le ferment de la société, son levier pour changer. Mais comme le dit Françoise Cros<sup>13</sup>, le terme *innovation* semble être un terme « joker » qui attire l'adhésion de tous. Il peut y avoir pourtant des innovations régressives, voire dangereuses ! Toutes les innovations ne sont pas bonnes et l'enfer est pavé de bonnes intentions.

Je me référerai maintenant aux résultats des chercheurs en sciences de l'éducation sur les questions d'innovation scolaire, pour tenter quelques analogies qui, même si elles sont limitées, et non transférables telles quelles à l'enseignement spécialisé de la musique,

---

<sup>13</sup> Françoise Cros, *L'Innovation scolaire*, Institut national de recherche pédagogique, 2001.

permettent d'ouvrir notre champ de réflexion en nous appuyant sur une expérience plus longue dans le temps.

« *Toute réforme prétend répondre à un problème* », nous dit Philippe Perrenoud<sup>14</sup>. Encore faut-il se mettre d'accord sur les problèmes dont on parle. Font-ils consensus au sein des acteurs ? En vertu de quelles finalités poursuivies par les conservatoires sont-ils formulés ? Quelles modalités de changement vont, en conséquence, pouvoir être envisagées ? Ce nouveau texte va-t-il susciter une adhésion molle, cacher une résistance passive, une grande inertie, la conviction que chacun pourra, de toute façon, continuer à faire comme avant ? Ou bien les acteurs vont-ils l'appréhender vigoureusement, se l'approprier avec énergie pour s'autoriser les inventions et les innovations possibles dont il est porteur ?

Mais Perrenoud dit aussi : « *Une réforme se joue dans les têtes plutôt que dans les textes. Ce n'est pas un objet stable ; les représentations de ses fondements, de ses conditions, de son calendrier, de ses effets attendus ne cessent d'évoluer* ».

C'est pourquoi, aucune réforme ne peut être menée comme une entreprise entièrement rationnelle. Par expérience, on sait que les réformes de *structure* de l'école n'impliquent pas de transformations des pratiques du plus grand nombre. D'autre part, les réformes de *curriculum* (celles qui concernent les réformes des contenus des programmes) n'affectent que de manière extrêmement superficielle les pratiques d'enseignement. Seuls les changements qui concernent directement *les pratiques pédagogiques*, « les changements du troisième type », comme les appelle Perrenoud, impliquent de réelles transformations des pratiques du plus grand nombre.

Pensons par exemple à de nouvelles façons de mettre en œuvre l'évaluation des élèves, à l'usage des technologies, à l'apprentissage simultané de l'instrument et de la formation musicale, à l'incitation faite de privilégier les pratiques collectives dès le début ou encore à des questions portant sur la didactique des disciplines, sans parler de l'incitation aux pratiques transversales ou à une réelle ouverture à d'autres esthétiques. Mais « *ces changements-là ne peuvent se décréter* » - même s'il faut des textes - car, nous dit Perrenoud : « *de tels changements passent par une évolution des représentations, des identités, des compétences, des gestes professionnels et de l'organisation du travail* ».

Pour que le changement planifié n'en reste pas à un faux semblant, il est indispensable de négocier les réformes ou les rénovations avec les acteurs pour emporter l'adhésion du plus grand nombre. Cela ne signifie pas simplement qu'il faille préparer le changement avec eux, il faut également *l'accompagner durablement*. Ainsi, l'on sait qu'une réforme est condamnée à rester sans effet durable sur les pratiques pédagogiques *si les textes ne sont pas complétés par un dispositif ambitieux d'innovation et de formation*. J'y reviendrai plus loin.

Pour Philippe Meirieu, « *innover, c'est inventer des modèles et des outils pour résoudre des problèmes qui émergent dans une ambition éducative*.<sup>15</sup> »

Reprenons les trois composantes de cette définition :

- **Il n'y a pas d'innovation sans ambition éducative.** Quand il n'y a pas d'ambition, il n'y a pas de problèmes. Un problème n'est jamais que le revers d'une ambition. L'innovation n'est pas d'abord une question de technique, de savoir-faire, *c'est d'abord une question d'adhésion à des valeurs, une question axiologique*. Quelle est donc l'ambition éducative des conservatoires ?

---

<sup>14</sup> Philippe Perrenoud, « Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs », in *Expertise et décision dans les politiques de l'enseignement*. Genève : Service de la recherche en éducation (cahier n°3), 1999.

<sup>15</sup> Philippe Meirieu, *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?*, [www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf)

- **Il n’y a pas d’innovation sans problème.** L’innovation naît de l’émergence des difficultés. Mais une difficulté, ce n’est pas encore un problème. Pour qu’elle devienne dynamogène, c’est-à-dire occasion de création, il faut qu’elle soit extériorisée comme obstacle. C’est toute une démarche de résolution de problèmes qui n’a rien à voir avec un affrontement brutal et irréfléchi avec une difficulté qui simplement révolte ou décourage. Les conservatoires ont des difficultés. Sont-elles, toutes, des leviers d’évolution ?
- **Il n’y a pas d’innovation véritable sans invention de modèles et d’outils.** Et cette invention suppose la reconnaissance des contradictions fondatrices de l’acte éducatif. Philippe Meirieu la résume dans la contradiction entre le principe d’éducabilité qui postule la toute-puissance de l’éducateur et le principe de liberté du sujet qui suppose la reconnaissance de l’impuissance de l’éducateur. Comment s’articule cette contradiction dans les pratiques pédagogiques des conservatoires ?

Ainsi conclut-il sa réflexion en décrivant le chemin qui mène de l’innovation à l’**action sensée** (terme qu’il emprunte à Daniel Hameline). Cette action sensée obéit à trois principes :

- C’est tout d’abord **une action réglée** ; il s’agit, par exemple, de régler le curseur entre le fait de finaliser à tout prix une action par un produit fini et de garantir cependant des apprentissages solidement construits.
- C’est ensuite **une action régulée** : il s’agit d’être capable de travailler avec des modèles intégrateurs qui permettent de dépasser les contradictions.
- Et c’est enfin **une action « mise en récit »** : l’enseignant doit être capable de se « raconter son travail », c’est-à-dire de retrouver sa propre cohérence, de relire son activité en permanence, de penser les réglages et les modèles qu’il utilise, de repérer les dérives auxquelles il doit échapper.

Mais ce chemin est escarpé. Pour Monica Gather Thurler (spécialiste de l’innovation en Suisse), parmi les raisons de l’échec de l’innovation, figure la difficulté chez les enseignants de **développer la volonté d’apprendre et le goût du risque indispensable à tout changement**. Lorsque les réformes ne parviennent pas à les engager dans un processus collectif et coopératif durable, le changement est réduit à sa plus simple expression, exécuté de manière grossière et/ou rejeté dès que les premières difficultés apparaissent.

Je la cite : « *La principale source d’échec des réformes tient aux résistances que les enseignants manifestent envers toute transformation de leur pratique. Pas nécessairement pour de mauvaises raisons. Les inviter à abandonner leur routine relativement efficace pour une innovation sans doute prometteuse, mais qui n’a pas fait ses preuves, revient à leur demander de prendre des risques sans leur garantir une contrepartie véritablement intéressante.*<sup>16</sup> »

Dès qu’il s’agit de transformer les pratiques, les actions de l’administration, comme celles des militants de base, se heurtent aux réactions du corps enseignant dans son ensemble. Même en supposant que tous les enseignants soient formés de manière radicalement nouvelle et qu’ils soient déterminés à s’impliquer dans les expériences innovantes, ils auront, de toute façon, à résister à la **contre-socialisation** qu’ils subiront au contact de leurs collègues en place, des parents toujours prêts à s’inquiéter, et des cadres qui restent souvent sceptiques face à la nouveauté, d’où qu’elle vienne.

En outre, les innovations sont difficiles à stabiliser une fois que la mobilisation et le soutien du démarrage s’atténuent. En effet, elle n’intéresse souvent que temporairement une partie des

---

<sup>16</sup> Monica Gather Thurler, « L’innovation négociée : une porte étroite », in *Revue française de pédagogie* n°130, 2000.

enseignants. Strittmatter<sup>17</sup> dit qu'il « *n'existe aucune innovation pédagogique digne de ce nom qui soit accueillie à bras ouverts par le corps enseignant.* » Il est impossible pour lui de mettre en œuvre des innovations contre la volonté des enseignants. Je le cite : « *Forts d'une expérience longue de cent cinquante ans, ceux-ci ont développé une habileté tout à fait étonnante leur permettant, au vu et su de leur entourage, d'absorber et de rendre inoffensives les nouveautés théoriques et pratiques indépendamment de leur concepteur et/ou promoteurs.* »

L'appropriation du changement par les acteurs et leur prise de pouvoir sur le processus d'innovation sont les deux conditions essentielles pour que l'école commence à s'organiser dans une dynamique apprenante et que cela produise des effets durables. Ces conditions très complémentaires expriment l'état d'esprit et la posture développés et adoptés par les équipes pédagogiques qui, au fil de leurs expériences et de leur capacité à coopérer efficacement, se sont donné les moyens de prendre conscience de leurs limites et ont ainsi pu développer une certaine expertise pour identifier les problèmes et les résoudre.

Cette démarche privilégie un certain nombre de *valeurs* : la concertation, la gestion et le pilotage participatif et négocié, l'ouverture et la flexibilité, ce qui est antagoniste avec un fonctionnement bureaucratique et une vision hiérarchique des organisations.

Ainsi, il est nécessaire d'accorder du temps aux enseignants pour assimiler et consolider les nouvelles pratiques et ainsi assurer l'institutionnalisation du changement dans la durée.

Il est donc indispensable d'**impliquer autant de partenaires que possible**.

L'enjeu est d'infléchir progressivement le fonctionnement de l'ensemble du système. Pour ce faire, il est nécessaire de construire des outils et des démarches d'évaluation des nouveaux dispositifs avec les principales parties concernées, pour qu'elles s'approprient cette évaluation au lieu de s'y soumettre. En effet, l'innovation, lorsqu'elle est négociée, demeure malgré tout un processus lent et complexe, exigeant, que l'ensemble des acteurs (à tous les niveaux du système) soit non seulement disposé à mettre en question les structures et les modalités de fonctionnement, mais également à revoir ses postures personnelles et intimes face aux visions traditionnelles de l'autorité, du pouvoir, du contrôle, de l'ordre et des processus de prises de risque.

Nous retenons l'idée de Monica Gather Thurler selon laquelle les problèmes auxquels sont actuellement confrontés les systèmes scolaires ne pourront être résolus qu'à condition de remplacer l'innovation ponctuelle par ***un processus de développement durable***.

Car dans les conservatoires, il s'agit bien de surmonter des obstacles dont les origines sont, comme nous avons pu l'analyser, différentes de celles qu'on rencontre dans le système scolaire mais qui, pour autant, demandent bien un travail patient sur le terrain. Les réformes successives ne pourront que le légitimer et le soutenir sans jamais s'y substituer ni le décréter.

Et Françoise Cros<sup>18</sup> décrit le processus d'innovation comme producteur d'une professionnalité nouvelle qui implique une dimension de construction de compétences nouvelles acquises par des voies transversales. Pour mettre en œuvre ce *patient travail* dont parle Monica Gather Thurner, nous pouvons évoquer quelques pistes :

- **Augmenter l'offre et l'impact des formations continues** : on sait que les principes de formation continue classique, telles les formations ponctuelles, sans lien avec le projet interne de l'établissement, la conception des cours sous forme de puzzle ou encore le catalogue de stages dans lequel les enseignants s'inscrivent à leur guise,

---

<sup>17</sup> Anton Strittmatter, *Conditions for acceptance of innovation in schools*, Conference paper, 1998. Cité in Gather Thurler, « L'innovation négociée : une porte étroite ».

<sup>18</sup> Françoise Cros, *L'Agir innovatif – Entre créativité et formation*. Bruxelles, De Boeck, 2007.

n'ont qu'un impact limité et ne contribuent guère à mettre en synergie et à élargir les compétences individuelles et collectives existantes. Ces modules de formation « prêts à l'emploi » ne sont pas les dispositifs adéquats pour permettre à tous les acteurs de se sentir responsables des résultats de leurs élèves mais aussi de leur propre développement professionnel. Mieux vaudrait diversifier les offres de formation en alternant des formations par stages sur des questions de culture professionnelle et des formations « sur site » élaborées sur des thématiques travaillées collectivement et en phase avec le contexte, les besoins et les désirs des membres de la structure.

- **Permettre aux enseignants de développer de nouvelles compétences dans leur établissement en leur laissant des marges de manœuvre suffisantes pour concevoir leur projet.** Pour modifier ses pratiques, l'enseignant a besoin de marges de liberté pour y développer sa créativité et son originalité. Un des aspects de la professionnalité serait celui de la créativité opérationnalisée au cœur même de la pratique professionnelle. En octroyant une autonomie, d'abord à titre individuel, puis aussi à titre institutionnel, le pouvoir d'agir de l'enseignant s'en trouvera accru. Du coup la responsabilité individuelle se transforme en responsabilité collective et provoque l'obligation de rendre compte de son action à ses pairs. De même, l'établissement, en développant sa liberté d'initiative, doit rendre compte du système de l'usage de son autonomie relative. En fait, ce n'est pas le savoir que le sujet possède sur son action qui s'accroît dans l'innovation, mais l'adéquation de l'action elle-même.
- **Favoriser le développement de la coopération entre enseignants.** Bien que sa réussite reste un peu une énigme, quand la coopération professionnelle est présente, elle contribue au succès des actions pédagogiques et structurelles et permet le développement de compétences collectives qui complètent et renforcent souvent, de manière spectaculaire, les compétences individuelles des uns et des autres. Cette idée est largement soulignée par Watzlawick (1975) lorsqu'il évoque les systèmes sociaux : *« Lorsque les différences de statut, de position sociale et d'intérêt entre les membres d'un système social n'évoluent pas vers une complémentarité constructive et une coopération réelle, alors apparaissent des blocages et obstructions ».*
- **Transformer les établissements en communautés apprenantes organisées en réseaux.** C'est le gage de l'instauration et du maintien d'une dynamique durable car ces réseaux permettent aux enseignants de se ressourcer, en termes d'échange de pratiques et de compétences, mais également de construire une nouvelle identité professionnelle. L'une des clés de la réussite de l'innovation passe par la capacité des systèmes à créer des dispositifs qui permettent aux acteurs de mettre en réseau leurs compétences professionnelles et de reconstruire le lien qui doit exister entre leurs croyances, leurs idéaux, leurs pratiques quotidiennes et les missions générales de l'institution.
- **Créer des corps intermédiaires itinérants,** à l'instar des *conseillers pédagogiques généralistes* que l'on rencontre dans l'Education Nationale. En tant qu'accompagnateurs des processus de transformation, ils joueraient un rôle favorisant dans l'évolution des pratiques. En raison de leur nombre et de la définition de leurs missions, il ne semble pas que ce soit le rôle que puissent jouer les inspecteurs de la DMDTS<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> DMDTS : Direction de la musique, de la danse, du théâtre et du spectacle vivant (Ministère de la culture et de la communication)



Les nouveaux textes de 2008 nous semblent, cependant, relativement en phase avec ces nécessités dans leurs intentions. C'est bien entendu leur mise en œuvre qui est problématique.

Nous avons vu que la réflexion sur les processus d'enseignement et d'apprentissage dans les conservatoires est une histoire qui s'est mise en marche récemment. **Le propos du schéma d'orientation n'est pas de susciter des innovations ponctuelles au sein des établissements. L'important est que leurs acteurs s'engagent progressivement et activement dans une construction collective et durable du changement, donc dans l'analyse et le traitement des situations, la compréhension de leurs enjeux, l'élaboration de réponses et leur régulation.** C'est pourquoi le terme de *développement*, plus que d'*innovation* nous semble approprié à cette mutation lente mais cependant réelle.

Un dernier point : Louise Simon<sup>20</sup> montre *qu'il existe une « phase cachée » du changement, la partie invisible parce qu'enfouie à l'intérieur des personnes* et rarement révélée à un vaste public. Elle s'est attardée sur *l'aspect psychologique* du changement et plus précisément sur le phénomène de *la transition*, individuelle et subjective, qu'elle distingue du *changement*, factuel et objectif. Cet aspect nous apparaît incontournable dans la mutation qui est demandée aux enseignants des conservatoires. Car, sans prendre en compte le processus intérieur qu'ils traversent émotionnellement pour digérer le changement, il y a de fortes chances que les changements préconisés ne recueillent aucune audience et restent lettre morte, ou bien qu'ils génèrent, au contraire, une résistance accrue chez les enseignants peu enclins à changer leurs habitudes. Au moment où le changement introduit le prive de ses repères habituels, l'individu est confronté à une perte d'identité. C'est par une « quête de sens » qu'il pourra opérer la construction de son identité.

Quel est le nouveau regard que la personne porte sur elle-même ? Se sent-elle valorisée ou dévalorisée par ce changement ? Comment les autres lui accordent-ils de l'importance maintenant dans ce nouveau contexte ? Autant de questionnements qui s'installent en filigrane de toute réforme. Ces questions peuvent être très sensibles, par exemple, pour des musiciens qui se sont forgé une identité d'enseignants exclusivement centrés sur une mission professionnalisante et à qui il est demandé de modifier leur pratique en fonction de parcours amateurs. Si le questionnement identitaire est entrepris, l'enseignant ne se reconnaît plus vraiment. Avant, il « contrôlait » généralement bien les situations rencontrées, cela contribuait grandement à sa maîtrise personnelle, à sa confiance en lui, ce qui le rendait crédible dans le milieu. Mais comment faire face à ce risque d'une perte d'estime de soi et des autres si soudain on se retrouve face à la limite de ses compétences ?

Comment accompagner les enseignants dans ces moments cruciaux qui exercent une influence considérable au moment de la concrétisation du changement ? Comment favoriser l'émergence d'une nouvelle configuration identitaire leur permettant de mieux connaître leur raison d'être et d'agir parmi les autres ?

Pour faire écho au TOQ de Jean-Claude Pompougnac (vous savez, les « troubles obsessionnels du questionnement »), voici beaucoup plus de questions que de réponses, mais c'est pour moi la seule façon d'avancer. Je souhaite que ces quelques idées puissent vous être utiles pour continuer votre travail et pour finir sur une note plus légère, je voudrais vous citer Fred Vargas que j'aime beaucoup et qui dit : « *Tel le ver de terre l'humus, l'art aère la vie !* ».

---

<sup>20</sup> Louise Simon, « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation », in *Accompagner les réformes et les innovations en éducation*, L'Harmattan, 2004.



## DEBAT

### **Hélène Koempgen**

Nous avons entendu un certain nombre de propositions tout à fait intéressantes de la part de Valérie Louis et je vous propose de modifier le titre de cette fin de matinée et de ne pas débattre du « sens des mots », mais du « sens des propositions ». Nous n'abandonnons pas pour autant le sens des mots, puisque nous vous proposerons de visionner une partie d'un film réalisé à l'initiative du lieu qui nous accueille (la Maison des pratiques artistiques en amateur), un film qui donne à voir la réaction d'artistes à quatorze mots autour de la pratique artistique.

### **Patrick Mut, Fontenay-sous-Bois**

J'ai une question à l'attention de Valérie Louis, et une suggestion.

Est-ce que vous pourriez préciser, quand vous proposez aux enseignants de développer de « nouvelles compétences » : artistiques ? Ou autres compétences ? Quand vous parlez de communauté apprenante, il est possible de lier les deux choses : c'est-à-dire que, si des enseignants veulent développer de nouvelles compétences pédagogiques ou artistiques, ils peuvent le faire au sein de l'établissement et à ce moment-là, rentrent dans la communauté apprenante.

Ma suggestion : pourquoi ne pas imaginer des échanges entre « maisons », entre conservatoires ? Nous avons fait cela à Fontenay : un professeur est allé quinze jours chez un autre professeur à Lille qui lui-même est venu. C'est peut-être une autre piste.

### **Valérie Louis**

Quand je parle de « développer des nouvelles compétences » : je pense à des compétences d'*enseignants*. Quand les professeurs sont nommés, ils ont déjà des diplômes de musiciens et des compétences reconnues. Je parle donc de nouvelles compétences pédagogiques : beaucoup d'enseignants n'ont pas encore reçu des formations à l'enseignement, et il y a une hétérogénéité assez importante chez les enseignants entre les degrés de réflexion et de maturité par rapport aux questions d'apprentissage. C'est un métier infini. Pour le pratiquer moi-même depuis l'âge de dix-huit ans, j'ai l'impression d'avoir encore un immense chantier devant moi pour améliorer mes compétences d'enseignante. Nouvelles compétences qui répondent à de nouvelles demandes, de nouveaux publics, de nouvelles exigences de la société. Il faut faire en sorte que les enseignants puissent être outillés avant de se lancer dans de nouvelles expériences pédagogiques qu'ils n'ont jamais eux-mêmes vécues en tant qu'élève. Cela ne s'improvise pas. On ne sait pas du jour au lendemain gérer l'apprentissage simultané de la formation musicale et de l'instrument. On voit bien que, là où cela se passe dans les établissements, il y a des fers de lance qui mènent les groupes avec des enseignants qui sont là en observateurs. Il leur faut du temps avant d'oser prendre la main et mener par eux-mêmes ce genre d'expérience. Des formations en plus de celles-là ne seraient pas inutiles, par exemple.

Pour ce qui est des corps intermédiaires, il ne s'agit pas de transformer ces gens-là en « flics » qui viendraient voir ce qui se passe, et c'est pour cela qu'il ne faut pas que ce soit des inspecteurs qui le fassent : ils n'ont pas le temps et ce n'est pas leur mission. Mais, en revanche, de vraies aides pédagogiques, des formes de tutorat ou des échanges entre enseignants, tout ce qui va être de l'ordre de l'*entraide*, de la *mutualisation des compétences* et de l'ouverture par rapport aux différentes expériences qui ont lieu çà et là sur le territoire est, bien entendu, enrichissant. Pas pour donner des leçons, mais pour partager des expériences.

### **Hélène Koempgen**

C'est vrai que dans l'Education nationale les conseillers pédagogiques en éducation musicale ont des secteurs géographiques immenses à couvrir. On fait des choix dans l'aide aux projets et initiatives à la formation continue. Ensuite, sur le terrain, cela se décline avec des variantes, mais les conseillers pédagogiques sont à la fois des « aides au projet » et à la formation continue des enseignants de l'école élémentaire.

### **Valérie Louis**

Je ne pensais pas aux conseillers pédagogiques musique, mais aux conseillers généralistes. Ce n'est pas la même fonction.

### **Hélène Koempgen**

Comme nous sommes sur les enseignements artistiques et qu'il y a plusieurs champs disciplinaires qui sont couverts par ce thème, votre remarque est tout à fait justifiée.

### **Nadine Hernu**

Je voudrais revenir sur la notion de formation continue : c'est le lieu où les professeurs se rencontrent, c'est le lieu où l'on échange nos difficultés ou nos projets ou un vécu de professeur, et c'est le lieu où on peut renouveler les connaissances, restimuler nos motivations pour l'enseignement de la musique et de la danse. Je voulais dire un petit mot de la « validation des acquis et de l'expérience » (VAE) mise en place récemment, et sur l'importance de préparer cet entretien de quarante-cinq minutes. Là aussi, la formation continue a une importance primordiale, pour se re-questionner sur l'enseignement qu'on dispense, pour savoir en parler et pouvoir décrire son enseignement. De même, il faudrait que ceux qui ont eu des validations partielles aient la possibilité d'avoir une formation continue. Je sais que le Ministère s'interroge sur la lisibilité des propositions de la formation continue sur le territoire national, aussi bien en danse qu'en musique. Je me questionne beaucoup, je cherche des partenaires pour qu'il y ait une centralisation et une lisibilité de la formation continue qui pourrait faire l'objet du site dont on parlait. C'est un travail énorme. Reste à savoir qui va le mettre en œuvre pour que ce dont nous parlons aujourd'hui puisse être facilement accessible, pour que les professeurs puissent avoir le temps de se former, de se questionner sur leur enseignement.

### **Hélène Koempgen**

Chacun des points qui viennent d'être abordés suppose des chantiers spécifiques qui vont s'ouvrir derrière tous ces propos.

### **Eric Sprogis**

Il est possible de mettre en perspective ou du moins télescoper les interventions ou les expériences de Christina Pluhar d'une part et de Nadine Hernu et de Valérie Louis d'autre part. Je m'explique : le récit de l'expérience et de la vie professionnelle de Christina Pluhar, je la retiens, en la caricaturant un peu comme une série de rencontres, à la fois volontaires, liées à une recherche d'un pays à l'autre, d'un établissement à l'autre, d'un maître à l'autre, ponctuées de hasards heureux avec de fabuleux professeurs (ou parfois malheureux, notamment une rencontre avec un professeur qui a failli lui faire perdre toute confiance en elle). Et j'entends dans son intervention : « ce que je suis aujourd'hui, mon talent et ma vie professionnelle, c'est le résultat de toutes ces rencontres », ce qui est une chose que l'on rencontre d'ailleurs souvent dans les vies d'artistes professionnels.

De l'autre côté, j'entends les interventions de Nadine Hernu et Valérie Louis comme des récits d'expériences et des plaidoyers pour une organisation cohérente, structurée, d'un parcours de formations permettant de donner à chacun des étudiants (donc, des futurs

formateurs) cette capacité intégrée, et théorisée parfois, de travailler au changement et d'adapter son enseignement tout au long de sa vie en fonction des changements qui vont se produire et dans la société et dans la vie culturelle. J'entends donc cela comme deux parcours contradictoires et j'aimerais, qu'entre vous, vous creusiez ces différences de point de vue.

### **Nadine Hernu**

Je ne sais pas s'il y a vraiment une contradiction. Mon propos était de développer des nouvelles pédagogies qui mettent en perspectives le sensible, l'échange avec l'élève et la possibilité de lui donner la capacité de parler de son ressenti. Je ne mets pas en question l'organisation, les cursus. Ce que je préconise peut être développé à tous les niveaux des cursus, afin d'amener l'élève à une autonomie et une liberté dans l'expression, et que la notion de plaisir puisse s'installer.

On n'a pas parlé du mot « motivation » : comment va-t-on travailler sur la motivation ? Comment transmettre le goût de l'effort, qui a tendance à disparaître dans une société qui évolue et où les enfants ont à disposition beaucoup de choses sans avoir à faire d'effort ? Comment mettre en place un enseignement qui s'ouvre vers cela, et comment les élèves vont-ils prendre leur place ? J'avais retenu que le début de l'enseignement de Christina Pluhar parlait du sensible : elle a eu la possibilité de découvrir l'enseignement et de ne pas rentrer directement dans la théorie. Mon propos était plutôt orienté vers le développement du sensible pour entrer ensuite dans une espèce de conscientisation de ce que l'enfant a pu développer instinctivement.

### **Christina Pluhar**

Une chose très importante dans l'enseignement : les professeurs sont des musiciens et des artistes qui ne doivent pas négliger leur vie artistique. Pour moi, c'est fondamental. Tous les professeurs formidables que j'ai rencontrés étaient aussi des artistes qui ont partagé leurs expériences avec moi. Le conservatoire de La Haye dont je parlais est international parce que les gens viennent de partout à cause des artistes qui y enseignent. Ce n'est pas l'enseignement d'un professeur qui ne fait qu'enseigner son instrument, mais ce sont des gens qui vivent leur carrière et arrivent à combiner les deux choses en même temps. Je pense que ce qui est dangereux, c'est qu'il y ait des conservatoires qui interdisent les carrières artistiques. Un musicien de mon groupe enseigne en Italie, où j'ai observé, depuis plusieurs années, que le système était devenu totalement rigide : les Italiens craignent que des professeurs soient payés et qu'ils ne fassent pas toutes leurs heures, et c'est devenu compliqué de s'absenter pour faire des concerts. Le système devrait, au contraire, stimuler les professeurs à poursuivre leur carrière.

### **Hélène Koempgen**

Cela renvoie aussi à la notion du temps. L'enseignant, parce qu'il a une vie d'artiste et qu'il a lui-même des contraintes de gestion de planning, aura un temps déterminé à partager avec son élève. Et l'élève, entre ces temps de rencontre, va avoir un autre temps pour son développement personnel. Cette gestion du temps permet à l'enseignant de vivre sa vie de musicien et à l'apprenant de compléter ses expériences, ses rencontres.

### **Valérie Louis**

Je voulais aller dans ce sens-là aussi. C'est une petite peau de banane de mettre cela en tension, car, en réalité, ce n'est pas incompatible. A quoi servent les formations ? A quoi ça sert de travailler en équipe ? A quoi ça sert de monter des projets ? Ou de créer des réseaux ? Ça sert à créer des rencontres. Cela ne veut pas dire que rationaliser les formations ou mettre en place les fondements d'une professionnalité nouvelle soit contradictoire avec les rencontres qui vont se faire dans le milieu artistique. Plutôt que de laisser ces rencontres se faire selon le

gré du hasard, de la chance ou du milieu par lequel on est arrivé à la musique, c'est une façon d'offrir à tout un chacun l'occasion de faire des rencontres avec plein de gens en fonction de ses désirs personnels de ses besoins, etc. C'est créer des opportunités de rencontre, c'est optimiser ce facteur-là.

### **Marie Delbecq, conservatoire de Bondy**

J'ai trouvé vos propos, Valérie Louis, extrêmement intéressants et on retrouve aussi, dans d'autres interventions, la question du temps que vous mettez au centre.

Dans les conservatoires, on se met parfois nous-mêmes dans un carcan, avec l'idée que, parce qu'on est au sein d'un service public, il faudrait que chacun reçoive le même enseignement. Finalement, on se coupe souvent d'expériences que voudraient mener des enseignants, au nom du fait que tous ne peuvent pas la mener. Nous avons un chemin très important à faire pour admettre qu'au sein du service public, des enfants ayant le même âge ne vont pas forcément apprendre et recevoir le même enseignement.

Sur la question de « concentration du temps », à l'inverse de ce que disait Christina Pluhar, qui est dans un enseignement supérieur, par exemple en banlieue pour des publics dont parlait Valérie Leroux, on est en train d'établir ces enseignements qui vont se dérouler « tout le temps » !

### **Hélène Koempgen**

Se dérouler « tout le temps » : je comprends cette notion qui est un fil conducteur et élément de construction pour l'enfant, mais c'est tout à fait complémentaire avec des sessions de week-end ou de vacances. On est alors dans une rupture du quotidien et dans un « temps fort » très important pour la construction d'un projet. L'un n'excluant pas l'autre.

### **Jean-Marie Colin, conservatoire de l'Aveyron**

Avant d'être de nouveau directeur de conservatoire, j'étais inspecteur. Je voudrais témoigner que toutes les propositions de Valérie Louis ne sont pas utopiques et que j'ai vu tout ce qu'elle décrit dans quelques établissements, malheureusement trop restreints, et parfois porté par seulement une ou deux personnes au sein d'un établissement. La difficulté à laquelle j'ai été amené à réfléchir, c'est : comment faire connaître tout ce qui se passe et qui est parfois très passionnant ? La partie « utopique », c'est l'idée du « corps intermédiaire itinérant ». Mais il me semble que si on arrivait à associer les Régions à ces problématiques, on pourrait travailler avec elles, cela me semble un bon échelon. Voilà pourquoi on se bat pour que les Régions s'impliquent dans le domaine artistique.

On parle beaucoup des enseignants, mais je crois qu'il y a aussi des questions du côté des directeurs. Peut-être que tous les directeurs présents ici seraient partants pour cela, mais tous les directeurs de France ne sont pas ici, et dès l'instant qu'on parle de réseaux, on peut difficilement concevoir des réseaux dans lesquels il n'y aurait que les quelques cent vingt ou cent cinquante directeurs qui sont ici. Il faudrait, dans un réseau bien pensé, que tout le monde s'y intègre, notamment si on a dans l'idée de démocratiser tout cela. Il serait intéressant de se poser la question d'un *nouveau management*, forcément induit par toutes ces belles idées. On sait bien que beaucoup de blocages viennent des directions. Et quand je dis « directeurs », je ne pense pas seulement aux directeurs de conservatoires, mais je pense aussi aux responsables des collectivités, élus, DRH, DGS, etc., qui sont malheureusement un peu absents de ces Assises. Et c'est là une difficulté à surmonter, parce que l'on voit bien comment on arriverait (on arrivera !) alors à sensibiliser ces « verrous » qui tiennent les finances, l'organisation administrative des établissements et qui ont du mal à imaginer ces souplesses que tout le monde appelle des ses vœux.

### **Hélène Koempgen**

Pouvez-vous préciser l'idée de « nouveaux managements » ?

### **Jean-Marie Colin**

Ce qui est préconisé, c'est de la souplesse pour favoriser les rencontres, les expérimentations, les mises en réseau. Nous sommes quand même – et c'est très français - inscrits dans des positions un peu rigides. Les rigidités françaises en général, et du système administratif français en particulier, sont des obstacles à ces mises en mouvement.

### **Richard Bloch, Mérignac**

Je crois qu'il y a aussi une carte à jouer avec les schémas départementaux qui viennent de se mettre en place depuis 2008 et qui sont, pour certains, encore en démarrage car les budgets ne sont pas votés. Et dans le domaine de l'aide à la formation continue, à la création d'un groupe-ressource d'enseignants pouvant tourner sur plusieurs écoles pour arriver à faire des temps complets, il y a pas mal de choses à faire de ce côté-là. Il faudrait se rapprocher plus de ces schémas car il va y avoir quelques moyens et une certaine volonté selon les départements.

### **Hélène Koempgen**

Ce que je trouve intéressant, c'est un affinement un peu nouveau de la notion de territorialité au niveau des départements et des régions. On parlait de la société et des mutations, ne peut-on imaginer des mouvements au niveau des enseignants ? Un enseignant « appartient » à un conservatoire ; ne peut-on se « prêter » des enseignants au niveau d'un département, d'une région pour s'échanger des compétences ?

### **Francis Verba, Evreux**

Tout d'abord, j'échangerais bien un poste de directeur contre un poste de professeur en Autriche !

J'aimerais parler un peu de la « systémique » : lorsque l'on voit un client (comme on dit aux USA où il n'y a pas de malades, pas de patients, mais des clients) qui est schizophrène, il est remarqué le plus souvent que ce n'est pas lui qui est malade, mais le *système*. Cette manière de voir permet, si l'on se réfère aux conservatoires, de dire que si quelqu'un n'aime pas le solfège ou la formation musicale, c'est peut être le système qui ne lui propose pas un épanouissement. Comme il a été dit hier – et d'ailleurs, je félicite Conservatoires de France pour le choix des intervenants -, lorsqu'on joue la musique, on n'est plus dans le monde ni dans la société si on est vraiment un *artiste*. L'étude de ce système n'est pas tellement représentée en France. Cela permettrait de voir qu'un conservatoire peut être complètement différent d'un autre. Il y a eu les « Prix », les « Prix d'Excellence » et ensuite nous sommes passés aux « Médailles », puis aux « DEM » où il n'y avait, en fin de compte, plus d'instrumentiste, puisqu'on n'a plus un « prix de piano », mais une U.V. (unité de valeur). Et grâce au C.E.P.I., il n'y a même plus le mot « musique »...

### **Hélène Koempgen**

C'est comme cela que les millésimes se reconnaissent : il y a les millésimes des médailles d'or, les millésimes des DEM, et c'est comme cela qu'on prend conscience de son ancienneté !

### **Francis Verba**

Au Département, on m'a indiqué que ce n'était plus tant le nombre d'élèves qui comptait que la qualité de l'enseignement, ce que je trouve intéressant. La qualité de l'enseignement et les résultats. Simplement, on nous propose de plus en plus un « rayonnement », et à travers ce rayonnement, il y a de plus en plus de « concerts ». Et souvent, il ne s'agit pas de concerts

mais d'auditions. Est-ce que quelqu'un du département vient assister à ces concerts ? Il y a une consommation et au lieu de faire quatre-vingts auditions, on va faire quatre-vingts concerts, parfois de bas niveau. Je trouve dommage d'être « noté » sur le nombre plutôt que sur ce qu'on voudrait faire.

### **Eric Sprogis**

Cet après midi, après avoir présenté le projet de Manifeste pour l'enseignement artistique que nous vous inviterons à discuter, nous ferons un point officiel, avec le conseil d'administration de Conservatoires de France, sur la question du CEPI et la position que CdF développe dans le contexte actuel. Un contexte incertain, où beaucoup de bruits circulent, certains avérés et d'autres qui ne le sont pas, avec d'éventuelles modifications du dispositif tel qu'il a été voté dans la loi du 13 août 2004. Mon intervention vise simplement, par rapport à l'intervention précédente, deux ou trois petites données, pour qu'il n'y ait pas de malentendu dans les discussions qui vont avoir lieu dans nos Régions, chez nous, dans les semaines qui viennent.

D'abord, des choses secondaires : il n'est pas vrai que le DNOP (Diplôme national d'orientation professionnelle) attaché au CEPI ne fasse pas référence à la musique, la danse ou le théâtre par rapport au D.E.M. puisque, précisément et même plus fortement, il y a bien trois arrêtés ministériels, textes réglementaires de l'Etat. Trois arrêtés : un pour le DNOP musique, un pour le DNOP danse et un pour le DNOP théâtre. Plus fortement qu'avant, ces diplômes sont clairement identifiés selon des spécificités disciplinaires.

Deuxième point : pour l'instant et en fonction des dispositions législatives, les Régions et les Départements, qu'ils prennent ou non leurs nouvelles responsabilités et compétences en matière d'enseignement artistique, jusqu'à présent n'ont aucune compétence, en tant que tels, pour évaluer la *qualité* de l'enseignement artistique. Cette évaluation reste de la responsabilité de l'Etat central (ou de l'Etat décentralisé ou déconcentré). N'allons pas plus vite que la musique - si j'ose dire : les Régions n'ont pas cette vocation-là, ni dans le dispositif législatif actuel, ni dans les perspectives, même si tout peut rester ouvert.

Je termine par quelque chose qui me frappe : depuis hier, on a beaucoup discuté des responsabilités et du rôle des collectivités territoriales, et de la volonté que certaines ont marquée au sein de ces collectivités d'assurer cette pérennité, cette innovation dans le domaine de l'enseignement artistique. Je remarque simplement, et statistiquement, que depuis hier matin, que ce soit à la tribune ou dans la salle, on a très peu parlé de l'Etat. Est-ce que cela veut dire que l'on fait une croix dessus ? Ou pas ? On n'a pas le temps en quelques minutes d'aller loin dans ce débat-là, mais il me semble que dans les années à venir, ce sera l'un des cœurs de nos réflexions et de nos mouvements. C'est en cela que l'intervention précédente, malgré quelques petites erreurs factuelles, est vraiment très importante. Il faudra l'avoir en tête parce que c'est autour de ces questions-là que vont se nouer les débats dans les mois et années à venir.

### **Eric Méneteau, service de la Direction culturelle de l'Eure**

En préalable, je tiens, moi aussi, à souligner la qualité des interventions depuis hier. Juste un mot sur la Loi de décentralisation et le rôle des Départements, pour rappeler que les Départements se sont très largement saisis de la question des enseignements artistiques. Les conservatoires attendaient déjà beaucoup des Départements, mais je crois qu'il y a des réponses qui arrivent. Nous venons de recevoir une synthèse communiquée par Yvan Sitnik sur les avancées des schémas départementaux. Petit à petit, et avec plus ou moins de rapidité, les Départements se sont saisis de ces schémas départementaux qu'une très grande majorité des départements ont maintenant adoptés ou sont sur le point de le faire. Je rebondis aussi sur



la notion de *territorialité* dont on a beaucoup parlé ces derniers jours, parce que c'est une question qui nous intéresse, nous les Départements, au premier plan. On a évoqué le développement territorial de l'accès à la culture par le biais, notamment, des enseignements artistiques. Et c'est là qu'intervient un point important pour les conservatoires : on a parlé, pendant ces deux jours, de « mise en réseau ». Sur ce plan, il y a entre les conservatoires du travail qui existe ou qui peut se développer. Mais il ne faut pas oublier le pan associatif : on a dans les Départements des associations qui ont plus ou moins d'importance, qui dispensent un enseignement de plus ou moins bonne qualité, il faut le reconnaître ; là aussi, les conservatoires ont un rôle à jouer pour aider certaines associations à évoluer, à s'améliorer dans leurs pratiques. C'est une question qu'aujourd'hui, il faut avoir à l'esprit.

### **Hélène Koempgen**

Sous forme de conseil ou plus formellement, sous forme contractuelle de conventions ?

### **Eric Méneteau**

Tout est envisageable. Tout dépend du contexte, des relations qui existent déjà... De multiples facteurs entrent en compte, et en premier lieu un facteur politique local qui est très important. Sur le territoire, c'est même une question première : c'est souvent un frein, parfois un accélérateur. On peut imaginer des conventions, mais pas forcément, cela peut être du conseil, de l'appui, un conseil pédagogique, du montage de projets communs. Il y a des tas de choses à inventer sur ce point-là.

### **Yasmine Tournadre, Montreuil**

J'aimerais revenir aux propos de Valérie Louis et aux questionnements sur l'innovation pédagogique. Si l'on reprend l'idée énoncée hier, à savoir que tout système éducatif doit être un *projet de société*, si on y ajoute que le disque certes rayé de la démocratisation d'accès mais aussi celui fort neuf dans notre profession d'une *démocratisation de la réussite* (qui a été une problématique soulevée très récemment au sein de l'Education Nationale), l'enjeu majeur est de *penser une réflexion, une connaissance et une science en terme d'éducation*.

Quitte à prêter le bâton pour me faire battre, je m'interroge sur la formation des directeurs en matière de sciences de l'éducation, à savoir qu'on ne nous demande jamais rien en la matière, qu'il relève de notre choix personnel d'effectuer des recherches sur ce sujet, et je crois que la récente formation n'intègre pas ce sujet. Nous sommes dans cette situation un peu étrange : un directeur qui a pour fonction, entre autres, d'être l'animateur d'une équipe dont les enseignants auront fait trois années de sciences de l'éducation quand ils seront passés dans les CEFEDM au niveau licence, en n'ayant eu lui-même aucune formation. Est-ce qu'il n'y a pas là une urgence à combler ce déficit ?

### **Hélène Koempgen**

Juste une précision : quelle réalité mettez-vous sous le terme « démocratisation de la réussite » ?

### **Yasmine Tournadre**

C'est un débat soulevé de façon importante dans l'enseignement général par rapport à l'échec scolaire. Mais pour nous, quand on voit les chiffres (en tout cas pour les établissements contrôlés) de 60% à 65% d'abandons d'élèves dans le premier cycle, et même si l'on peut très bien estimer qu'il peut y avoir un parcours bref qui ne sera pas formulé comme un échec, est-ce que ce n'est pas une interrogation forte sur notre capacité à une « formation réussie » ?

### **Olivier Méreaux**

J'aimerais revenir sur l'intervention de Valérie Leroux. Au moment où l'on s'interroge sur « quels conservatoires pour le vingt-et-unième siècle ? », il faut faire attention aux stéréotypes. A priori, les directeurs et professeurs ici présents sont dans une démarche de recherche d'outils d'innovation, des outils pour trouver du sens aux actions des équipes pédagogiques dans les conservatoires. Ce sont des démarches très porteuses et qui changent la « mesure », pour reprendre un terme employé lors du dernier colloque de Conservatoires de France<sup>21</sup>. Par le classement, l'Etat donne une forme de lisibilité aux établissements. Mais c'est dans une réalité plus locale qu'on voit des établissements plus ou moins dynamiques. C'est dans le « sur mesure » de chaque réalité qu'il faut voir des partenariats et attendre les conservatoires pour demain. On souffre beaucoup d'une vision archaïsante de notre action, vision qui n'est pas en rapport avec le travail qui est mené dans nos structures. A chaque situation, il faut s'adapter à la réalité locale, et c'est ça qui donne le sens notre action.

### **Valérie Leroux**

Est-ce que je dois comprendre, à travers votre intervention, que vous pensez que j'ai une vision archaïsante des conservatoires ?

### **Olivier Méreaux**

Les conservatoires, en effet, n'ont pas uniquement des « parcours diplômants ». Les conservatoires n'ont pas uniquement des « professeurs diplômés » et l'exemple de Christina Pluhar l'atteste, ce matin. Les conservatoires évoluent, ils évoluent avec des cursus libres sur contrat, pour accueillir des adultes. Ils évoluent pour être dans un accueil plus personnalisé des élèves, pour, justement, casser des cadres trop stricts. Ils évoluent dans une exigence tissée avec une ouverture et une diversité de publics et de langages. La proposition que vous avez faite en terme de médiation est vraiment intéressante, et c'est un type de partenariat que les conservatoires peuvent être amenés à développer. Mais, en effet, en ce qui concerne les paramètres que j'ai cités, je pense que les conservatoires se détachent de leurs anciens fonctionnements et il faut le prendre en compte.

### **Valérie Leroux**

Je ne suis pas du tout dans cette vision-là ! Ce sont des choses que j'ai mises en avant parce que, malheureusement, j'ai eu des expériences qui n'étaient pas très positives. Vous parlez des questions de direction : je pense que c'est incarné par des acteurs et des volontés. La question de la capacité au changement, à l'innovation, à la remise en question, est liée à des directeurs et des équipes qui, ensemble, sont prêts à se projeter. Mon intention était de valoriser la seconde partie de votre propos, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, je suis dans une relation avec un conservatoire qui a cette vision prospective, cette ouverture et c'était plutôt une vision très positive que j'avais du conservatoire.

### **Hélène Koempfen**

Une petite précision, Olivier Méreaux : que voulez vous dire par « cursus sur contrat » ?

### **Olivier Méreaux**

Une réponse rapide, et un exemple : accueillir un élève sur la base d'un entretien, l'inviter à révéler la démarche qui l'amène au conservatoire, lui présenter tous les possibles de la structure pour la réalisation d'un projet dans une durée définie, et l'accompagner dans l'ouverture de sa démarche culturelle par des pratiques artistiques qui vont l'amener – pourquoi pas - à proposer un nouveau contrat, une nouvelle démarche. Un élève qui vient parce qu'il a entendu des chansons de variété va se voir proposer, certes, un cours de chant,

---

<sup>21</sup> *Changements de mesure(s) !*, colloque organisé à Alençon en novembre 2007.

mais aussi un cours d'harmonie au clavier et aussi – pourquoi pas - un atelier complémentaire d'écriture musicale, de composition de chansons et finalement, au bout de trois ans, ce même élève a envie d'aller plus loin, soit vers le jazz, soit vers d'autres expressions. On a ainsi pu rencontrer, au conservatoire, à Pontault-Combault, des élèves entrés sous l'angle de la chanson et qui finissaient dans du chant lyrique avec un parcours complet, à la fois des musiques actuelles et des musiques plus traditionnelles.

### **Hélène Koempgen**

C'est donc également une aide à la formulation ?

### **Olivier Méreaux**

Oui, exactement.

### **Marie-Claude Ségard, Strasbourg**

Je voudrais reprendre une phrase de Didier Simonet, qui disait hier que la représentation de la société prend le pas, la plupart du temps, sur la réalité. On vient d'avoir la preuve de l'application de cette phrase aux conservatoires : la représentation des conservatoires prend le pas sur leur réalité et on a beau raconter, chacun, tout ce qu'on fait chez soi et qui vient renforcer les propos de Valérie Louis (parce que tout ce qu'elle dit est très bien structuré, mais chacun fait des éléments de ce qu'elle dit dans un certain nombre de conservatoires). On dit « les conservatoires », mais les conservatoires ne sont pas une entité cohérente, homogène. Malgré tous les efforts que peut faire l'Etat, y compris en créant les CEPI, les DNOP, et encore plein d'autres choses, ça restera un ensemble parfaitement hétérogène. C'est d'ailleurs une chance, parce que si on met bout-à-bout tout ce qu'on a raconté depuis hier, il est absolument impensable et impossible que chaque conservatoire fasse tout. Ce qui fait la richesse de la proposition, c'est la multiplicité, l'hétérogénéité, etc. Donc, on est complètement lesté par cette représentation parce que, malgré tout ce que l'on peut faire et expliquer, on a une image assez déplorable. Comment faire pour changer l'image ? On a imaginé tout ce qui peut être innovation de l'intérieur, à la fois par une souplesse qu'on pourrait amener, mais aussi l'innovation amenant la souplesse. Je pose une question qui va, peut-être, faire frémir : est-ce que, pour changer l'image, on peut aussi imaginer une démarche d'innovation qui pourrait amener de la souplesse dans la structure juridique qui porte nos établissements ? C'est peut-être un pavé dans la mare, mais c'est aussi le seul moyen de changer l'image, donc la représentation.

### **Hélène Koempgen**

Si on veut que les choses bougent, il va falloir aller jusqu'à cette question.

### **Malo Gervais, Quimperlé**

Un petit ajout au propos de Marie-Claude Ségard. C'est peut-être une porte ouverte enfoncée, mais on parlait hier de *réseau* et nous utilisons très peu les moyens de communication pour appuyer ce changement d'image. On s'en rend compte à chaque fois que nous rencontrons nos interlocuteurs pour qui l'image du passé est très lourde et aussi parce que, par manque de formation peut-être, nous négligeons certains moyens de communication qui sont à notre disposition pour changer cette image (Internet, par exemple). Nous avons des questions à nous poser là-dessus.

### **Robert Llorca, Châlons-sur-Saône**

Je rejoins tout à fait ce que dit Malo. On peut faire un petit sondage : quels sont les collègues présents dont les établissements proposent des cursus non diplômants ?

*(une majorité de mains se lèvent)*

On voit clairement que quand des partenaires indiquent, de façon médiatique, en intervenant dans des colloques, qu'une des différences entre certaines structures et d'autres, c'est cette articulation autour de cursus diplômants et non diplômants, on a toujours cette image.

On a tous ce travail d'innovation à faire, comme l'indiquait Malo, et aussi un travail médiatique. Il ne suffit pas de changer, il faut montrer cela à tous, et pas seulement au moment des colloques mais aussi à notre public. Il faut avoir une action qui soit une communication sur l'ensemble des couches démographiques. On peut tout à fait accueillir un grand nombre de projets au niveau de la danse, de la musique et du théâtre, et faire comprendre qu'on est là pour cela, qu'on se plie en quatre et qu'on y passe des heures. Et malgré tout, parfois, on a l'impression de battre sa coulpe régulièrement et d'être, au niveau de l'image, quelque peu délaissés. Les directeurs que nous sommes, nous nous sentons parfois malheureux et on le regrette.

### **Eric Sprogis**

Je voudrais, sur ce débat, intervenir, non pas pour défendre l'intervention de Valérie Leroux, parce qu'elle n'est pas attaquée en tant que telle, mais dépasser cette question de l'image.

Je partage ce qui vient d'être dit sur le décalage qui peut y avoir entre la représentation généralisée du conservatoire, au sens d'une entité, qui, comme l'a dit Marie-Claude, en aucun cas, n'est une entité homogène, et puis cette ouverture, cette évolution qui, depuis vingt ou trente ans, s'est faite dans les établissements. Dans le sens de l'intervention de Valérie Leroux, il faut aussi bien admettre que les conservatoires qui ont évolué, qui ont bougé, qui sont sortis du simple cursus diplômant (même si ce dernier reste sans doute indispensable), ces conservatoires, en particulier nombreux ici, ont fait cette évolution aussi parce que, contrairement à d'autres, ils se sont confrontés à la réalité, sont sortis de leurs murs, sont allés voir ce qu'il y avait à l'extérieur. Ces établissements n'hésitent pas à passer des conventions avec les autres milieux, notamment avec ce qu'on appelle encore (ou ce qu'on appelait), le monde de *l'éducation populaire*. Reconnaissons aussi que nos évolutions, nos ouvertures viennent de l'acceptation, que nous tous ici avons faite, des leçons de ce monde, comme du monde scolaire pour d'autres points, comme du monde artistique, par ailleurs, par exemple de la création. C'est bien dans cette perméabilité entre les mondes et donc entre les institutions qui les représentent, qui les portent, que se trouvent sans doute l'avenir et la possibilité de continuer à avancer dans ce changement. Ce n'est, en aucun cas, contradictoire avec ce qui vient d'être dit, au contraire. Je partage même complètement les dernières interventions. Il est important de rappeler qu'on accepte de collaborer dans des partenariats les plus ouverts possibles, sans exclusive. J'ajoute qu'on aimerait aussi parfois qu'on nous fasse bien le crédit de cette capacité d'ouverture et d'évolution que parfois on nous refuse dans certains milieux.

### **Valérie Leroux**

Je n'étais pas dans une représentation dans le sens de ce que je mettais en avant quand je parlais des formations diplômantes. En effet, dans les conservatoires, il y a de la formation diplômante et il y en a d'autres, alors que dans des associations comme les nôtres, il n'y en a pas du tout. C'était simplement ce que je disais. Je ne l'ai peut-être pas assez souligné, je parlais bien de complémentarité. On est bien dans un partenariat qui nous permet réellement d'être sur le respect de nos identités et sur des compétences qui sont différentes, quelquefois similaires, et ces compétences viennent se croiser pour amener une richesse supplémentaire à nos deux structures. Je reçois cela de façon étonnante. Peut-être que je n'ai pas été assez valorisante pour le rôle du conservatoire dans ce partenariat. C'est dommage que Benoît Baumgartner ne soit pas présent, parce qu'il aurait pu en témoigner, c'est un réel apport, bien évidemment, que nous donne ici le conservatoire dans ce partenariat. Et je pense aussi que le conservatoire trouve un réel apport dans ce que nous lui proposons. On est dans de l'échange, dans l'ouverture. Le conservatoire de Rennes a également d'autres actions en faveur de la

médiation artistique, de l'action culturelle, bien au-delà des murs de la MJC, sur lesquelles il nous arrive d'être partenaire (ou non). Bien évidemment, il est cet acteur dont vous parlez et dont vous souhaitez affirmer l'identité plurielle.

### **Sophie Kipfer, Choisy-au-Bac**

Marie-Claude Ségard a rappelé tout à l'heure l'hétérogénéité du paysage des conservatoires, et il a été dit hier, à plusieurs reprises, qu'on quitte ou qu'on abandonne le modèle unique hérité du passé pour aller vers des établissements qui ont chacun une identité au sein d'un territoire. Pour imaginer des lieux qui aient leur propre identité, il faut un certain nombre de savoir-faire. Cela rejoint les questions de formation des enseignants et des directeurs évoquées par Jean-Marie Colin et Yasmine Tournadre : des savoir-faire dans la capacité à analyser une situation, des savoir-faire managériaux, sans doute, des savoir-faire en sciences de l'éducation, bien entendu. Mais il y a, à mon avis, quelque chose qui est important et qui ne s'apprend pas, c'est à être inventif et créatif. Le conservatoire peut être le lieu où peuvent se développer et se débloquent l'inventivité et la créativité. Les générations futures auront peut-être affaire à des équipes complètement « débloquées » (on peut rêver...).

Pour revenir à la question de l'image, je remarque qu'à l'heure où certains rebaptisent leurs écoles « Maison des Arts », on vient de généraliser l'appellation « conservatoire », remplaçant celle « d'écoles de musique, de danse et d'art dramatique », ou même « d'établissements d'enseignement artistique ». Je constate la rapidité avec laquelle beaucoup se sont saisis, avec une troublante délectation, de cette appellation porteuse en elle-même de représentations extrêmement lourdes : parce que c'est plus court, sans doute !

### **Hélène Koempgen**

Il y a une observation très intéressante dans tes propos, c'est le mot « équipes ». On ne va pas entamer, à 13 heures passées, un débat sur le profil idéal du directeur de conservatoire, mais c'est un mouton à dix-huit pattes parce qu'il a un nombre incroyable d'interlocuteurs, de tâches, et un emploi du temps sur lequel je ne reviendrai pas parce que c'est votre quotidien. Là aussi, directions assistées, collégiales, partage au niveau d'une équipe, ce sont des chantiers à envisager.

### **Philippe Mace, Paris, XVIIIème arrondissement**

Les « cursus non diplômants », les différents partenariats (avec les maisons de la culture ou les MJC, par exemple) nous amènent, souvent, à faire du « grand écart ». Grand écart pour nos professeurs, qui doivent évoluer et pour lesquels c'est difficile ; grand écart quant au contenu enseigné, entre la nécessaire conservation de trois cents ans de musique et l'ouverture sur cette société.

Je voudrais également revenir sur la formation et les « personnes itinérantes », qui pourraient être les mêmes : effectivement, renforcer l'outil par des mutualisations et des réseaux doit nous faire aussi réfléchir sur ce que nous transmettons. Nous parlons d'éducation artistique - je reviens sur l'expérience très riche de Christina Pluhar - et cette formation doit être recentrée sur la notion de transmission sans oublier la notion d'exemplarité. Nos professeurs sont des « artistes », mais nous pouvons aider à ce qu'ils le soient encore davantage. La notion de transmission artistique passe aussi par la mise en situation et l'exemplarité. Toutes ces notions me semblent importantes et doivent être reliées dans la mise en place de schémas, étant donné que les conservatoires sont un des endroits où la musique vit principalement dans ce pays.

### **Hélène Koempgen**

Merci, Philippe. Je crois que ces dernières paroles de la matinée renforcent l'idée de Marie-Claude Ségard sur la nécessité de souplesse de la structure qui porte justement l'ensemble de propositions, y compris les dernières que tu viens d'évoquer.



**DU « DIRE » AU « FAIRE » : VERS UN MANIFESTE**

### **Hélène Koempgen**

Comme cette journée est à l'initiative de Conservatoires de France, elle est clôturée et ouverte vers l'avenir par Conservatoires de France.

Des rencontres comme celles-ci sont l'objet d'interventions qui vont nous laisser de la matière pour avancer chacun au sein de nos institutions, mais c'est aussi une parole collective, c'est aussi des rencontres, et c'est aussi du travail nocturne. Et de ce travail nocturne et de ces concertations nous allons vous faire part sous forme d'une proposition de chemins, de réflexions qu'Eric Sprogis va nous lire.

### **Eric Sprogis**

Je commence par une simple observation : les membres du Conseil d'administration de Conservatoires de France, organisateurs de ces Assises, se félicitaient d'une donnée assez importante qu'on n'avait jamais réussie dans les manifestations que nous avons organisées auparavant : depuis hier matin, à l'exception de la brève introduction par Sophie Kipfer, il n'y a eu aucun directeur de conservatoire à la tribune.

La synthèse de ces journées s'avère un exercice difficile et quasi impossible compte tenu de la richesse des débats de ces deux jours. Nous nous efforcerons d'ailleurs de publier l'intégralité des communications dont nous avons bénéficié.

L'idée annoncée hier matin était, à l'issue de ces Assises, d'élaborer un manifeste, un texte qui serait à la fois un appel à tous ceux qui sont concernés par l'enseignement artistique c'est-à-dire les professionnels, les usagers, les parents d'élèves, mais aussi, sinon surtout, les élus, l'Etat, tous ceux dont dépendent l'avenir et l'évolution des établissements. Depuis hier soir, nous avons donc travaillé de façon à pouvoir vous soumettre, à partir des différentes contributions, un texte qui, dès lors que vous aurez exprimé vos idées et remarques, pourra servir de base à l'élaboration de ce manifeste, qui sera, je vous le rappelle, publié et diffusé sous la responsabilité de Conservatoires de France.

A titre de synthèse de ces journées, je me propose de vous le lire, en vous précisant que la dernière partie, qui concerne les actions concrètes à venir, sera la moins rédigée puisqu'elle s'appuie en partie sur les débats de ce matin.



## **Pour un enseignement artistique, public, créatif, dynamique et renforcé**

« Ces Assises nationales se sont interrogées sur la place de l'enseignement artistique dans l'organisation sociale, dans les choix politiques et dans les priorités budgétaires.

Elles ont permis de réaffirmer le rôle de l'art et de la culture dans la société démocratique d'aujourd'hui. Enfin, elles ont mis en lumière les mutations nécessaires des institutions pour que, tout en préservant leurs valeurs communes, elles soient en mesure de trouver de nouvelles identités qui garantissent à la fois leur légitimité, leur avenir et leur essor.

En s'appuyant sur les contributions et les travaux d'artistes, d'enseignants, de chefs d'établissements, de chercheurs, d'universitaires, d'élus, de responsables culturels, Conservatoires de France propose la rédaction d'un Manifeste construit autour de quatre séries d'interrogations :

1. Alors que les établissements d'enseignement artistique ont toujours relevé de la responsabilité des collectivités locales, le Ministère de la culture a, depuis ces trente dernières années, impulsé de nombreuses réformes, tant en matière d'orientations pédagogiques qu'en termes d'obligations pour les établissements classés. Force est de constater que l'Etat n'est plus en mesure d'avoir un rôle organisateur et prescripteur en matière d'enseignement artistique spécialisé, en tout cas en ce qui concerne l'enseignement initial. Ceci est dû à son manque de moyens pour accompagner et contrôler la mise en application de ces préconisations auquel s'ajoute aujourd'hui sa quasi incapacité à mettre en œuvre la réforme globale de la loi du 13 août 2004. Les collectivités territoriales, désormais impliquées à différents niveaux dans le dispositif, voudront-elles et auront-elles les moyens de s'emparer de responsabilités nouvelles ou accrues ?
2. La mondialisation économique a entraîné des changements importants dans le rapport des individus à la culture. Tout en favorisant la (re)connaissance de cultures plurielles, elle a engendré le développement d'une culture de masse uniforme, répondant à des effets de mode et à des logiques essentiellement marchandes. Quelle est la pertinence de nos savoir-faire, notamment ceux de la transmission de patrimoines culturels, dans une temporalité où règnent l'éphémère et le changement permanent ?
3. Parallèlement, l'évolution des mentalités dans les sociétés occidentales entraîne des comportements nouveaux et des demandes de plus en plus individualisées, souvent immédiates et parfois clientélistes. Comment assurer la cohérence entre le respect des personnes et l'intérêt collectif de l'offre publique ?
4. Enfin, alors que coexistent différents lieux d'apprentissage, d'éducation et de pratique artistiques, les conservatoires restent, dans ces domaines, des structures emblématiques. Si, depuis quelques décennies, beaucoup d'entre eux ont su intégrer les mutations de la société, nombreux sont encore ceux qui sont restés tels que l'histoire les a construits. Comment rendre cohérente, sur l'ensemble du territoire national, une offre publique capable de relever les défis de notre époque ?

**A travers la rédaction d'un manifeste, Conservatoires de France souhaite inviter professionnels, élus et usagers à se rassembler autour de valeurs communes et à se mobiliser pour les affirmer dans un service public des enseignements artistiques créatif, dynamique et renforcé.** Cela implique une prise en compte lucide, volontaire et critique du contexte général dans lequel s'exerce l'enseignement artistique en ce début de 21<sup>ème</sup> siècle. Et

cela concerne, en particulier : le rôle, la fonction et le statut de l'art et de la culture, les mutations de la société, les rapports entre les individus et leur place dans l'organisation sociale, les représentations et les changements que cela induit dans l'appareil éducatif et scolaire, les territoires dans lesquels il s'inscrit, les valeurs du service public, les responsabilités des collectivités territoriales. Il est alors possible de dégager les valeurs, les orientations des conservatoires du vingt-et-unième siècle et les défis qu'ils ont à relever.

L'enseignement artistique a deux fonctions, étroitement articulées, dont les objets semblent parfois difficilement conciliables compte-tenu d'attentes sociales et individuelles différentes. Il est, en effet, au service de l'art, de sa conservation, de sa reproduction, de sa diffusion, de sa création et de son avenir. Il se doit, en même temps, de répondre aux demandes de tout individu - quelles que soient sa situation et ses origines sociales - de pouvoir pratiquer un mode d'expression correspondant à ses envies, à ses motivations, à son projet, à sa volonté d'insertion dans notre société.

**L'art doit ainsi être posé comme un droit inaliénable en démocratie. Comme elle, il est un objet aussi fragile que précieux et indispensable**, à sauvegarder, enrichir, adapter, développer et répandre partout et à tout prix. Son apprentissage et sa pratique contribuent à **développer l'esprit critique**. Il n'est donc pas non plus lui-même figé, unidimensionnel, ou pouvant se réduire à l'admiration figée d'un objet de culte. Son appropriation doit se faire de manière critique, ouverte sur le monde, avec un souci permanent de pluralité esthétique. La prise en compte de l'ensemble des cultures, aujourd'hui mises à notre portée, ne doit plus être une simple posture bienveillante mais être comprise comme une condition centrale de l'exercice des missions des établissements d'enseignement artistique.

Les expressions artistiques contribuent à la culture des peuples, du peuple et de l'individu même si cette dernière ne se réduit pas à la connaissance et à la pratique des œuvres et des arts.

**La culture est constitutive d'une société** – et même, en France, constitutionnelle – **au motif incontestable qu'elle permet de comprendre le monde complexe dans lequel nous vivons, de s'y mouvoir en citoyen intelligent, responsable et autonome et de le saisir dans sa diversité**. Les deux acceptions les plus courantes de la notion de culture sont d'une part la *culture anthropologique*, constitutive de la personnalité de chacun et même et de sa capacité à maîtriser sa vie et la culture restreinte au sens de la *connaissance critique des œuvres de l'esprit* et ces deux acceptions se rejoignent ainsi pour constituer un seul et même objectif de **l'éducation**.

Cette volonté ne peut alors qu'entrer en contradiction avec toute démarche d'injonction à l'individualisme et à la survalorisation de la performance que les logiques marchandes et libérales voudraient imposer dans tous les secteurs de la vie sociale, aggravant ainsi les inégalités et laissant le champ libre aux tendances les plus suicidaires de nos sociétés.

L'affranchissement de la raison critique, qui se traduit parfois dans une forme de nihilisme barbare vis-à-vis des objets artistiques, est incompatible avec la conscience citoyenne telle qu'elle a pu être exprimée par les philosophes des Lumières dont nous devons toujours revendiquer l'héritage.

L'éducation, à laquelle nous faisons référence dans ce manifeste, permet le croisement des individus, des pratiques, des cultures, des différents champs disciplinaires dans l'esprit de la déclaration de l'Unesco sur la diversité culturelle. **Toute éducation est, par essence, culturelle** et pour notre secteur d'activité, l'expression « éducation artistique et culturelle » est redondante car l'Art doit en être une composante déterminante.

**Dans le contexte de mutations profondes, voire violentes, de nos sociétés,** il est patent que le système scolaire ne peut à lui seul répondre à tous les défis qu'il convient de relever, mais il convient de ne pas accepter la dérive actuelle qui voudrait ne retenir, comme projet d'éducation, sa seule dimension fonctionnelle dans une conception purement malthusienne du marché de l'emploi. C'est pourquoi nous refusons l'idée d'une orientation trop précoce des élèves, par exemple, dans les cycles d'orientation professionnelle, vers les seuls métiers de l'interprétation de haut niveau, sans laisser le temps et sans **donner les moyens de la découverte, de la culture, de l'autonomie, de l'imagination, de la responsabilité.**

Il est indispensable que les dispositifs soient mis en place pour permettre aux acteurs et aux usagers de participer à la définition des objectifs et à de l'organisation des politiques culturelles, c'est le sens de ce que nous avons appelé une *démocratie culturelle* au-delà de l'indispensable *démocratisation de la culture*.

Afin que cette ambition puisse réellement être mise en œuvre avec efficacité et imagination, en laissant toute sa place à l'expérimentation et à l'innovation, **il est indispensable de redéfinir la « gouvernance » des établissements d'enseignement artistique au sein d'un service public renforcé et sécurisé.**

La loi LRL du 13 août 2004 a jeté les premières bases de cette démarche. Même si elle souffre de nombreuses imperfections à corriger, il ne serait pas acceptable que soit remise en cause l'absolue nécessité de donner aux différentes collectivités territoriales le rôle de proximité et de pilotage qu'elles doivent toutes jouer en fonction des niveaux d'enseignement les plus pertinents. En leur donnant les moyens budgétaires correspondant aux missions nouvelles qu'elles doivent assumer, nous estimons que l'articulation clarifiée et lisible des responsabilités respectives des communes et des regroupements, des départements et des régions est le cadre le plus efficace des enseignements artistiques.

**C'est seulement ainsi que le service public peut jouer son rôle d'assembleur des initiatives et des partenaires et de rassembleur des acteurs et des usagers, autour d'une offre de formation artistique et de rayonnement culturel correspondant à un véritable projet de société.**

C'est ainsi que la politique peut être ce qui est sa raison d'être, à savoir le moteur du changement, le refus de la rupture entre les différentes catégories sociales, la reconnaissance de nouveaux territoires, et doit s'appuyer sur les lieux où se construit l'innovation.

**Il appartient aux professionnels, et peut-être au premier rang desquels les directeurs des conservatoires, de contribuer avec la plus grande détermination à analyser l'ensemble de ces mutations, de les faire comprendre, et de formuler des propositions aux élus.**

Il convient à cet égard qu'ils rejettent les réflexes corporatistes de simple défense de la culture de leur milieu. Il est tout autant indispensable que l'enseignement artistique public ne soit pas instrumentalisé dans un seul objectif « social » et que son rôle d'*exigence*, voire d'*excellence pour tous*, se déroule pour tous sans exclusive ni exclusion.

**Alors peuvent se dessiner les contours des conservatoires du vingt-et-unième siècle :** espaces publics permettant l'organisation du temps de la rencontre, de la patience et de la pérennité, ils contribuent à réduire la coupure entre les familiers de la *culture de la distinction* et ceux qui aspirent à en être les acteurs même si leur histoire ne les y a pas préparés. Lieux de formation, de pratique et de culture, ils inscrivent leur action dans plusieurs « territoires » étroitement imbriqués, qu'ils contribuent à enrichir et dynamiser, allant ainsi à l'encontre de l'isolement qu'induisent souvent les nouveaux modes de communication, sans pour autant refuser les formidables outils que ces derniers mettent à leur disposition.

En s'investissant dans les quartiers, en prenant en compte les cultures plurielles, en réaffirmant, en même temps, leur haute idée du rôle de l'art dans notre histoire et dans notre société, les conservatoires cesseront alors d'être des lieux d'intimidation culturelle et

deviendront des instances privilégiées de synthèse activant les innombrables réseaux dans lesquels chacun de nous vit et agit aujourd'hui.

**C'est en poursuivant leur mutation, à la fois culturelle, sociale, pédagogique et institutionnelle, qu'ils peuvent ainsi jouer un rôle éminent de *permanence culturelle* dans notre société.**

Cela signifie que nous devons **agir et réfléchir collectivement dans nos territoires**, notamment pour des établissements qui permettent et suscitent l'innovation et la souplesse dans la cohérence, y compris en ce qui concerne leur actuel modèle institutionnel. Des établissements qui sont conscients qu'ils doivent, à la fois, présenter des identités repérables et lisibles et revendiquer leurs différences, sources de richesses.

Ce sont des établissements qui doivent établir des liens entre eux, dans des **réseaux dynamiques**, des établissements qui sont ouverts aux **apports irremplaçables des artistes extérieurs** qui doivent trouver leur place à l'intérieur des établissements, qui s'adressent à l'ensemble de la population en veillant à **lever toutes les barrières sociales ou pédagogiques.** »

Après un débat long et passionné avec les participants et un travail minutieux du conseil d'administration de Conservatoires de France, voici le manifeste tel qu'il a été diffusé par la suite.

# Conservatoires de France



## **Assises nationales - 15 et 16 janvier 2009**

*Maison des pratiques artistiques amateurs, Paris*

**Q**uand la mondialisation et les logiques marchandes mettent à mal l'art et la culture...

*Quand l'Etat n'a plus dans ces domaines le rôle symbolique qu'il a pu tenir et ne parvient ni à mettre en œuvre ses propres réformes ni à être le garant de la régulation et de l'équité...*

*Alors qu'il devient plus que jamais nécessaire d'assurer la cohérence entre le respect des personnes et l'intérêt collectif de l'offre publique...*

*Il est du devoir des professionnels de faire entendre leur voix et de défendre les valeurs qui les animent.*

*S'appuyant sur les contributions d'artistes, de chercheurs, d'universitaires, d'élus, de responsables culturels, d'enseignants, de chefs d'établissement, ces Assises se sont interrogées sur la place de l'enseignement artistique dans la construction de l'individu, dans l'organisation sociale, dans les choix politiques et dans les priorités budgétaires. Elles ont permis de réaffirmer le rôle de l'art et de la culture dans la société démocratique d'aujourd'hui. Enfin, elles ont mis en lumière les mutations nécessaires des institutions pour que, tout en préservant leurs valeurs communes, celles-ci soient en mesure de trouver de nouvelles identités qui garantissent à la fois leur légitimité, leur avenir et leur essor.*

# MANIFESTE

# POUR...

# UN ENSEIGNEMENT

## CRÉATIF,

### Art et culture

**L**a culture est constitutive d'une société - et même, en France, constitutionnelle. Elle permet de comprendre le monde complexe dans lequel nous vivons, de le saisir dans sa diversité et de s'y mouvoir en citoyen intelligent, responsable et autonome.

C'est pourquoi elle reste l'objectif essentiel d'une éducation fondée sur les croisements des individus, des pratiques, des patrimoines, des différents champs disciplinaires.

En démocratie, l'art doit être posé comme une entité et un droit inaliénables ; comme elle, il est aussi fragile que précieux. C'est pourquoi il faut le sauvegarder, l'enrichir, l'adapter, le développer et le répandre partout et à tout prix. Son apprentissage et sa pratique contribuent plus que beaucoup d'autres activités humaines à enrichir la personnalité et à stimuler l'esprit critique. Il ne saurait donc être figé, unidimensionnel, ou réduit à un simple objet de culte. Son appropriation doit se faire de manière critique, ouverte sur le monde, avec un souci permanent de pluralité esthétique.

*La culture permet de comprendre le monde, de le saisir dans sa diversité et de s'y mouvoir en citoyen intelligent, responsable et autonome.*

*En démocratie, l'art doit être posé comme une entité et un droit inaliénables.*

*L'éducation et l'enseignement artistiques imposent le temps de la découverte et de la maturation, indispensable à la construction de l'individu et du citoyen.*

*Afin de jouer un rôle éminent de permanence culturelle, les établissements doivent poursuivre leur mutation culturelle, sociale, pédagogique et institutionnelle.*

### Société et conservatoires

**A**u service de l'art, de sa conservation, de sa reproduction, de sa diffusion, de sa création et de son avenir, l'enseignement artistique - tout en résistant à la culture de masse uniforme et à sa logique marchande - se doit de formuler des offres de pratiques et d'enrichissement culturel susceptibles de répondre aux attentes de tout individu, quelles que soient sa situation et son origine sociale. La prise en compte de l'ensemble des cultures aujourd'hui mises à notre portée doit être considérée comme une condition centrale des missions et de l'exercice des structures d'enseignement artistique.

Dans une société en profonde mutation, marquée par l'injonction à l'individualisme et la survalorisation de la performance, l'abondance et l'accessibilité de la production intellectuelle conditionnent tous les systèmes : l'éducation et l'enseignement artistiques imposent au contraire le temps de la découverte et de la maturation indispensable à la construction de l'individu et du citoyen.

## ET R

### Un service public renforcé et sécurisé

**P**our réaliser cette ambition avec efficacité et imagination en donnant toute leur place à l'expérimentation et à l'innovation, il est indispensable de redéfinir les modes de coopération et de gestion des établissements d'enseignement artistique au sein d'un service public renforcé et sécurisé.



# ARTISTIQUE PUBLIC,

s du 21<sup>e</sup> siècle

Espaces publics permettant l'organisation du temps de la rencontre, revendiquant patience et pérennité, les conservatoires doivent s'engager à réduire la faille entre les familiers de la *culture de la distinction* et ceux qui aspirent à en être les acteurs, même si leur histoire ne les y a pas préparés. Lieux de formation, de pratique, de culture et d'art, ils inscrivent leur action dans une démarche de projet associant professionnels, partenaires et usagers, sur plusieurs *territoires* étroitement imbriqués qu'ils contribuent à enrichir dans une dynamique de réseaux.

C'est en portant et en affirmant ces valeurs que les établissements doivent poursuivre leur mutation culturelle, sociale, pédagogique et institutionnelle. Ils réussiront ainsi à acquérir une identité et une image repérables et lisibles en tenant un rôle éminent de *permanence culturelle*.

## ENFORCÉ

**Le rôle des professionnels est déterminant.** Leurs compétences artistiques doivent être doublées d'une capacité à analyser l'ensemble des mutations, à les faire comprendre et à formuler des propositions aux élus. Ils doivent être en mesure d'imaginer la diversité et de la mettre en œuvre au sein de projets d'établissements concertés, conçus à partir de valeurs partagées et avec une vision globale et prospective du développement culturel et artistique.

Jouant un rôle essentiel dans l'aménagement du territoire, **les collectivités territoriales** (communes, départements, régions) représentent le cadre le plus pertinent d'organisation du réseau des établissements d'enseignement artistique. Leur rôle de pilotage et de coordination des différents niveaux d'enseignement doit être affirmé, dans une logique de proximité et de complémentarité. **Pour assumer pleinement cette mission, elles doivent se doter et être dotées de moyens nécessaires.**

## DYNAMIQUE,

*Lieux de formation, de pratique, de culture et d'art, les conservatoires inscrivent leur action dans plusieurs territoires qu'ils contribuent à enrichir et dynamiser.*

*Les différentes collectivités territoriales doivent affirmer leur rôle de pilotage et de coordination des enseignements artistiques, dans une logique de proximité et de complémentarité.*

**L'Etat**, au moment où il transfère ses compétences aux collectivités, se doit plus que jamais de rester le **garant de l'égalité d'accès, de l'équité et de la régulation de l'offre sur l'ensemble de son territoire.**

De plus, sa politique de l'enseignement supérieur doit être résolument volontariste et constituer une véritable priorité. Elle est en effet l'un des leviers du maintien d'une exigence qualitative et représente, dans le cadre de la formation des enseignants et des artistes, un moyen irremplaçable de mise à disposition des établissements de professionnels susceptibles de garantir des conditions de développement culturel sur tout le territoire. C'est la qualité et la lisibilité de cette politique qui donneront toute sa place à la France dans le paysage européen des enseignements artistiques.

**Ê**tre moteur de changement, **refuser la rupture entre les différentes catégories sociales en reconnaissant de nouveaux territoires, en s'appuyant sur les lieux où se construit l'innovation sociale et culturelle : il s'agit bien d'un projet politique.**

**C'est pourquoi nous sommes résolument attachés à ces évolutions dans le cadre d'un service public qui sera autant assembleur des initiatives et des partenaires que rassembleur des acteurs et des usagers, autour d'une offre de rayonnement culturel et de formation artistique, garantissant un véritable projet de société.**

***Par ce manifeste,***

## ***Conservatoires de France***

***invite professionnels,  
élus et usagers à  
se rassembler autour  
de valeurs communes***

***- artistiques, sociales et humaines -  
et à se mobiliser pour***

***les affirmer dans  
un service public  
des enseignements artistiques  
créatif, dynamique  
et renforcé.***

***site : [www.conservatoires-france.com](http://www.conservatoires-france.com) - contact : [conservatoiresdefrance@yahoo.fr](mailto:conservatoiresdefrance@yahoo.fr)***



## LISTE DES PARTICIPANTS

Myriam ABDELFETTAH	Aulnay'-sous-Bois
Hervé ALEXANDRE	Bordeaux
Christine BARRERE	Coëvrons
Jacques BAUDOIN	Tulle
Benoît BAUMGARTNER	Rennes
Isabelle BERGERET	Chalon/Saône
Richard BLOCH	Mérignac
Antoine BOESCH	Evry
Alain BONTE	Mont-de-Marsan
Agnès BREUILLAUT	Chilly-Mazarin
Rosine CADIER	St-Denis
Chantal CARLIER	Caen
Lysianne CARON	Rouen
Philippe CAUX	CRI Côte d'Albâtre
Anna CAVALLI	Chatillon
Gérard CHEMAMA	Vaires-sur-Marne
Jean-Marie COLIN	Rodez
Blandine COUREL	Bordeaux
Caroline CUEILLE	Seine-Maritime
Marie-Christine DABBADIE	St-Denis de la Réunion
Daniel DAHL	Le Pertuis
Philippe DAUZIER	Champigny/Marne
Bernard DE VIENNE	
Philippe DEFOSSE-HORRIDGE	Aubergenville
Marie DELBECQ	Bondy
Carine DELCLAUD	Clichy-la-Garenne
Ariane DELLENBACH	Paris
Olivier DIEDERICHS	Ens. Mus. Crollois
Barbara DIOME	Chauny
Nathalie DIOME	Nièvre
Thierry DUPUIS	St-Genès-de-Blaye
Nathalie DUVERNE	
Frédéric FAURE	Gradignan
Pierre FOREST	Paris
François-Marie FOUCAULT	Coëvrons
Jean-Yves FOUQUERAY	Vannes
Jean-François FOURICHON	St-Herblain
Julie GAILLAND	Montreuil
Jean-Louis GALY	Marcoussis
Violette GARNIER	Abbeville
Anne GARZUEL	Orvault
Stéphane GENTIL	Selmer
Malo GERVAIS	Quimperlé
Anthony GIRARD	Paris 14e
Elise GOUHOT	Troyes

Dominique GRASSART	Centres musicaux ruraux
Danielle GRIGNON	Louvigny
Mickaël GUIDO	
Gilles GUILLEUX	St-Nazaire
Dominique JARDEL	St-Nazaire
Joël JEGARD	Rueil-Malmaison
Véronique JOSSERAND	Gieres
Jean-Marcel KIPFER	St-Quentin
Sophie KIPFER	Choisy-au-Bac
Yves KRATTINEGR	Vesoul
Chantal LATOUR	Paris
Franck LE BARS	Pays clermontois
Maurice LE CAIN	Rians
Armelle LE DU	Carquefou
Claire LE HIR	Le Relecq-Kerhuon
Bernard LEBON	Laon
Daniel LEFEBVRE	Aubervilliers/La Courneuve
Marion LESAFFRE	Cité de la Musique
Maxime LESCHIERA	Vallée de Chevreuse
Robert LLORCA	Chalon/Saône
Christiane LOUIS	Cité de la Musique
Violaine MAGNIEN	St-Gratien
Augustin MAILLARD	Châtellerauld
Dominique MANIERE	Bourdon
Virginie MARIN-CURTOUD	Seine-Maritime
Sylvie MARTINAUD	Aubergenville
Olivier MELISSE	Cherbourg-Octeville
Eric MENETEAU	Evreux
Olivier MEROT	Pontault-Combault
Philippe MESTRES	Marmande
Patrick MICHEL	Clichy
Florent MILHAUD	Maison Selmer
Pauline MINOUX	Nanterre
Florence MONZANI	Angoulême
Mireille MORBELLI	Perpignan
Jacques MOREAU	CEFEDM Rhône-Alpes
Carine MOREL	Ens. Mus. Crollois
Maïté MOYON	Région Ile-de-France
Thierry MULLER	Notre-Dame de Gravenchon
Patrick MUT	Fontenay/Bois
Eddie NICOLLET	Chalon/Saône
Florence PAUPERT	St-Quentin
Michel PENER	Villebon
Pura PENICHET-JAMET	Maisons-Alfort
Cédric PERRIER	Chaville
Pascale PIC	Lille
Emmanuel PIDOUX	Conseil Général 92
Anastassia POLITI	Paris
Jean-Pierre POMMIER	La Rochelle
Jean-Luc PORTELLI	Bordeaux
Emilie POSTEL-VINAY	Paris

Patrick POUGET	Boulogne/mer
Philippe RAYNAUD	Versailles
Thierry REDON	Ste Foy-lès-Lyon
Bob REVEL	Chambéry
Lionel RIVIERE	Compiègne
Yvon RIVOAL	Cordemais
Caroline ROSOOR	Vallée de Chevreuse
Yves RUSCHER	Villepinte
Jean-Luc SAZIO	Dieppe
Marie-Claude SEGARD	Strasbourg
Nathalie SELIESKO	ANPAD
Jean-Pierre SEYVOS	Région Ile-de-France
Eric SPROGIS	Poitiers
Margret STUMPFÖGGER	Fontaine
Thierry THEUILLON	Joué Les Tours
Florent THIAN	St Fargeau
Sophie THIERRY	Nantes
Frédéric TIBERTI	Pontault-Combault
Yasmine TOURNADRE	Montreuil
Florence TURPEAUX	Angoulême
Pascale VACHERET	Lieusaint
Gilles VACHIA	Cité de la Musique
Eric VALDENNAIRE	Poitiers
Elisabeth VAN STRAATEN	Paris
Francis VERBA	Evreux
François VIGNERON	Bastia
Peter VIZARD	Conserv. Fr Chopin (Paris)
Christophe VUILLEMIN	Orvault
Eric WALLON	Les Lilas
Stéphane WARNET	Chalon/Saône
Lionel WARTELLE	Dreux
Pierre-Jean ZANTMAN	Fleury-Mérogis

## **INTERVENANTS**

**Gilles BOUDINET**, professeur en sciences de l'art et de l'éducation

**Nicolas COLIN**, maître de conférences à Sciences Po (Institut d'études politiques de Paris)

**Denis DERCOURT**, cinéaste et musicien

**Alain FOIX**, écrivain

**Nadine HERNU**, directrice adjointe du CESMD de Toulouse

**Sophie KIPFER**, Présidente de Conservatoires de France

**Hélène KOEMPGEN**, journaliste

**Valérie LEROUX**, directrice de la MJC Bréquigny, à Rennes (Ile-et-Vilaine)

**Valérie LOUIS**, professeur associé en sciences de l'éducation au CNSMD de Lyon

**Jean-Claude PARISOT**, chercheur et formateur au CEPEC international

**Christina PLUHAR**, harpiste et luthiste

**Jean-Claude POMPOUGNAC**, directeur de l'action culturelle de Bondy (Seine Saint-Denis)

**Edouard SCHOENE**, élu à la culture de Fontaine (Isère)

**Didier SIMONET**, DGA « Vivre Ensemble », Région Poitou-Charentes

**Jean-Louis VICART**, directeur de la Maison des Pratiques Artistiques Amateurs