

Enseignements artistiques et Service Public

Conservatoires de France

14 rue Notre-Dame
76200 Dieppe

SOMMAIRE

I- Etat des lieux

. **Ouverture** : précisions et mises en question des notions d'enseignements artistiques, de service public, et de leur mise en relation.
Marie-Claude SÉGARD, Directrice du Conservatoire National de Région de Strasbourg et Présidente de l'Association Conservatoires de France.

. **Historique - Etat des lieux** : présentation des principales dispositions prises pour réglementer l'enseignement musical depuis la fin des années 60 - analyse du rôle de l'Etat - caractéristiques de la situation actuelle.
Eric SPROGIS, Directeur du Conservatoire National de Région de Poitiers.

. **L'enseignement musical en Allemagne** : financements, effectifs et fonctions des différentes institutions de l'enseignement général et spécialisé.
Malo GERVAIS, Directeur de l'École de Musique de Fontenay aux Roses.

. **Les Écoles d'Art en France et en Europe** : description des différentes institutions d'enseignement, de leur fonctionnement pédagogique (contenus des études, diplômes,...), des débouchés - les menaces pesant actuellement sur ces écoles - les enjeux d'un service public de l'enseignement de l'art.
Jean-Pierre GREFF, Directeur de l'École des Arts Décoratifs de Strasbourg et Président de l'Association Nationale des Directeurs d'Écoles d'Art.

. **Questions sur les missions et les statuts des personnels** :
Luc SANGUINÈDE, Secrétaire Général de la ville de Pierrefitte (Seine St Denis)

. **Débat**

II- Enseignement artistique, intérêt général et intérêts particuliers

. **L'individu et l'art - aspects psychologiques et psychanalytiques**:
 le rôle de l'art dans le développement de l'individu - l'enseignement de l'art est indispensable à l'enseignement en général.
Docteur Danielle DUCAS, Médecin et psychanalyste.

. **La société et l'art** :
 - Les Laboratoires d'Aubervilliers : lieu de rencontre et d'expression artistique de la population d'une ville.
François VERRET, Chorégraphe, Directeur des "Laboratoires d'Aubervilliers"
 - Les rapports entre sens, art et collectivité.
Patrick TALBOT, Directeur de l'École Nationale des Beaux-Arts de Nancy.

. **L'enseignement artistique est-il indispensable à la collectivité ?**
 Les écoles de musique et de danse départementales: un engagement social pour la musique, un outil pour lutter contre l'individualisme ambiant.
Jean-Pierre BERLIOZ, Directeur de l'École Nationale de Musique du Département de l'Aveyron

. **L'enseignement artistique est-il indispensable à l'individu ?**
 Les pièges de la question : peut-on parler au nom de l' "individu" ? - comment juger de l'"indispensable" ? - à quoi sert l'enseignement artistique ? - Quelques réponses : accepter toutes les formes d'expression - permettre l'acquisition des codes - donner du sens.
Christophe BLANDIN-ESTOURNET, Directeur du Centre National du Théâtre.

III- Les enseignements artistiques et la société française :

. **L'enseignement artistique et le principe d'égalité sociale et géographique :** les inégalités devant les enseignements artistiques - démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? - la logique de la rentabilité - l'excellence pour tous ; une machine à inégaliser - l'enseignement de la musique : le refoulé du métier de musicien - la demande de formation artistique est un immense désir de sens.

Eddy SCHEPENS , Professeur de Sciences de l'Éducation au CNSM et au CEFEDM de Lyon

. **L'enseignement artistique est-il rentable ?**

Examen des deux entrées de la question : la rentabilité et l'humain - plaidoyer pour des enseignements artistiques qui permettent "de s'exercer au plaisir de changer la réalité".

Jack RALITE, Sénateur-Maire d'Aubervilliers.

. **L'enseignement artistique est-il adapté à une société en crise ?**

Les enseignements artistiques doivent permettre de nous désillusionner pour accéder à une expérience de notre différence - l'enseignement chorégraphique peut permettre une relation à la matière même du mouvement.

Jacky TAFFANEL, Chorégraphe

IV- Quelles institutions pour l'enseignement artistique ?

. **L'enseignement artistique et les collectivités territoriales :**

Les maires n'en peuvent plus, les régions refusent de financer, les élus locaux sont exclus de la réflexion en amont des décisions, la filière culturelle de la Fonction Publique Territoriale pose des problèmes, ... Que faire ?

Gérard POTEAU, Délégué général de la Fédération Nationale des Collectivités pour la Culture (FNCC)

. **L'enseignement artistique et l'État :**

Les ingrédients d'une politique de l'État - une politique qui n'est pas acquise - accroître la lisibilité de l'action de l'État.

Marie-Claude VITOUX, Administrateur civil, Directeur Adjoint du CNSMD de Paris, ancien Sous-directeur de la Musique et de la Danse au Ministère de la Culture

. **Quelles institutions pour le service public de l'enseignement artistique?**

Quelques données quantitatives sur l'enseignement de la musique et de la danse - les réalités derrière l'idée de "service public de l'enseignement artistique" - les problèmes des enseignements musicaux et chorégraphiques : finalité, aménagement du territoire, équité financière, statut juridique - les institutions d'un service public d'enseignement artistique.

René RIZZARDO, Directeur de l'Observatoire des Politiques Culturelles (Grenoble)

V- Conclusion

. **Maintenir, développer et moderniser le service public de l'enseignement artistique.**

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES ET SERVICE PUBLIC

Les enseignements artistiques répondent à une demande sociale évidente.

Pourtant, aujourd'hui, ils sont mis en question par les contraintes budgétaires, les évolutions des cadres réglementaires et statutaires, les imprécisions quant aux missions des établissements d'enseignement, la transformation profonde du public qui y aspire.

L'urgence de la définition d'un véritable service public de l'enseignement artistique se fait sentir.

Mais peut-on définir avec précision ce que recouvre la notion de service public dans ce secteur ?

A quelles autres options s'oppose-t-elle ?

Quelles mutations faut-il accepter ?

Ces questions sont au cœur de ce livre qui rend compte du déroulement des Assises Nationales "**ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES et SERVICE PUBLIC**" qui se sont déroulées au Conservatoire National de Région d'Aubervilliers-La Courneuve le vendredi 29 novembre 1996.

Elles concernent tous ceux qui sont attachés au maintien, à l'amélioration et au développement de l'enseignement public des disciplines artistiques, de l'initiation à la pratique professionnelle : les enseignants, les chefs d'établissement, les élus, les artistes, les travailleurs culturels, les étudiants, les parents d'élèves, les responsables des services culturels de l'État et des Collectivités Territoriales...

Ce livre rend compte, d'une part, des trois journées thématiques qui ont précédé les Assises :

- ***L'état des lieux*** : dimanche 24 mars 1996
- ***Les enseignements artistiques et l'intérêt général*** : vendredi 10 mai 1996
- ***Quelles institutions pour le service public de l'enseignement artistique*** : mardi 2 juillet 1996

et, d'autre part des interventions réalisées au cours des Assises du 29 novembre.

Transcriptions et mise en forme des textes :

Jean-Claude Lartigot et Patrick Choquet, Catherine Heugel-Petit, Éric Sprogis, Fernand Vandenbogaerde.

Remerciements :

au Salon Musicora

à la Cité de la Musique (Centre de Ressources Musique et Danse)

à la Ville de La Courneuve

au Conservatoire National de Région d'Aubervilliers- La Courneuve
aux intervenants

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Conservatoires de France est une association professionnelle qui regroupe actuellement plus de 180 conservatoires et écoles de musique et de danse de toutes catégories. Fondée en 1989, elle a pour but d'établir des liens entre les établissements et entre leurs directeurs grâce à une réflexion sur l'évolution de leurs missions et une aide dans la défense de leurs intérêts.

Conservatoires de France se veut avant tout être une force de proposition vis à vis des pouvoirs publics et a, depuis sa création, pris des options franches dans un certain nombre de dossiers traités au niveau national : ainsi n'avons-nous jamais hésité à marquer notre approbation ou, au contraire notre désaccord, face à des décisions ou prises de position de nos tutelles que nous jugions ou favorables ou défavorables à une évolution correcte de nos métiers.

Depuis quelque temps, nous constatons que la situation se bloque progressivement, chaque dossier ne voyant pas d'issue ou sombrant dans un flou tel qu'il ne laisse aucune prise. Il semble incontournable à **Conservatoires de France** de porter sur la place publique un débat dépassant largement chacun de ces dossiers qui, mis en relation les uns avec les autres, nous posent crûment la question de l'opportunité de maintenir un service public des enseignements artistiques.

L'**Association Nationale des Directeurs d'Écoles d'Art** dont les préoccupations sont sensiblement les mêmes que les nôtres, nous a rejoints dans notre combat.

Programmées depuis fin 1995, les Assises du 29 novembre 1996 ont été précédées de trois journées d'études. Les intervenants sont des personnalités engagées, issues des milieux politique, artistique, pédagogique ou administratif. Nous avons choisi délibérément de ne pas inviter l'État à intervenir, considérant qu'il est plus judicieux de débattre de la situation actuelle des enseignements artistiques avec les acteurs de ces enseignements puis de transmettre les conclusions et motions à nos tutelles dont, bien entendu, le Ministère de la Culture.

Ce sujet est d'une actualité brûlante, sensible et même dangereuse. Il y a quelque temps, le président de la Fédération Française de l'Enseignement Musical (FFEM, ex FNUCMU) écrivait dans un éditorial :

" L'enseignement artistique est mal en point ! La lecture des symptômes ne laisse aucun doute sur la gravité de la situation : crise d'identité pédagogique, problèmes économiques et statutaires, désengagement de l'État, inadéquation des rythmes scolaires au développement artistique des enfants, problématique de la formation initiale et continue des enseignants.

Une solution apparaît pourtant dans sa lumineuse simplicité : créer une organisation structurée, largement représentative, indépendante et financièrement saine ; dans l'hypothèse où celle-ci deviendrait suffisamment puissante pour obtenir un statut de monopole, il semble

bien que bon nombre de difficultés actuelles puissent être levées comme elles l'ont été dans des pays où fonctionne un haut conseil des établissements."

En écho à cette prise de position, il convient de relire des extraits du discours que prononça André Malraux le 19 mars 1966, lors de l'inauguration de la Maison de la Culture d'Amiens :

..." La structure de l'État, la structure de la civilisation a changé d'une façon fondamentale au cours de notre vie ; et nous sommes les premiers qui aient vu changer le monde au cours d'une génération... Ne nous y trompons pas : la nouvelle civilisation, c'est bien entendu la machine et ce n'est pas, comme on nous le dit en permanence, le matérialisme... La machine a créé le temps vide qui n'existait pas et que nous commençons à appeler le loisir... Le temps vide, c'est le monde moderne. Mais ce qu'on a appelé le loisir, c'est-à-dire un temps qui doit être rempli par ce qui amuse, est exactement ce qu'il faut pour ne rien comprendre aux problèmes qui se posent à nous...

...Jusqu'alors, la signification de la vie était donnée par les grandes religions, alors qu'aujourd'hui il n'y a plus de signification de l'homme et il n'y a plus de signification du monde, et si le mot Culture a un sens, il est ce qui répond au visage qu'a dans la glace un être humain quand il regarde ce qui sera son visage de mort. La Culture, c'est ce qui répond à l'homme quand il se demande ce qu'il fait sur la terre... La machine, d'autre part, multiplie le rêve... Or, jamais le monde n'a connu des usines de rêves comme les nôtres, jamais le monde n'a connu une pareille puissance d'imaginaire... Qu'est-ce que l'imaginaire ? Depuis que le monde est monde, c'est probablement ce que l'homme a créé en face des dieux... L'imaginaire séculaire, c'est probablement l'anti-destin, c'est-à-dire la plus grande création des hommes et le destin de notre civilisation, c'est la lutte entre deux imaginaires : d'une part, celui des machines à rêver, avec leur incalculable puissance et le fait qu'elles ont émancipé le rêve, et, d'autre part, ce qui peut exister en face, et qui n'est pas autre chose que ce que j'ai appelé, naguère, l'héritage de la noblesse du monde... Il est indispensable de bien savoir que ce que nous voulons faire dans le présent est d'une autre nature. La France n'a jamais été grande que lorsqu'elle était la France pour ... tous les hommes... Si cet étrange appel au mot si confus de culture résonne tellement d'un bout à l'autre du monde, c'est... parce que nous ne travaillons pas pour le passé, mais que nous travaillons pour l'avenir."

Marie-Claude SÉGARD

Présidente de Conservatoires de France

1ère partie :

ETAT DES LIEUX

La musique vient en tête des pratiques artistiques. Le service public est le garant de sa réglementation et de son application.

Pourtant la crise budgétaire et le désengagement de l'Etat incitent les collectivités territoriales à une attitude de retrait et de repli.

Avant d'étudier les enjeux et les défis à relever, il est intéressant de remettre l'enseignement artistique dans une triple perspective :

- **historique** : pendant près de 150 ans après l'instauration des "conservatoires" (Révolution Française), très peu de textes, règlements et lois ont véritablement organisé les enseignements artistiques. C'est surtout à partir de 1969 que s'ouvre une période où se succèdent réflexions et réformes de diverses natures accompagnant l'important développement quantitatif (en effectifs et en nombre d'établissements) que nous avons connu au cours des 30 dernières années. Or c'est au moment où la France n'a jamais disposé d'un tel réseau d'écoles, d'un aussi grand nombre de personnels qualifiés que l'aggravation de la crise économique vient freiner, voire remettre en cause les acquis, les évolutions pédagogiques et statutaires dont chacun attendait la généralisation.
- **internationale** : l'enseignement des établissements français (musique, danse, arts plastiques) soutient honorablement la comparaison avec nos voisins européens et ce, malgré des conditions statutaires et salariales souvent très en deçà. C'est pourquoi, il est plus que jamais indispensable que nos établissements puissent continuer à développer des projets pédagogiques cohérents et adaptés à la situation en faisant appel à des créateurs de haut niveau. Sans un fort "cadrage" de l'Etat, les collectivités territoriales ne peuvent intégrer facilement cette donnée.
- **statutaire et budgétaire**: face aux graves difficultés dans lesquelles se trouvent aujourd'hui les communes et les autres collectivités territoriales concernées, il semble "naturel" pour certains décideurs locaux de défaire ce qui a été construit au cours des dernières années. Ils se posent en effet la question de l'intérêt de soutenir, souvent seuls, la lourde charge d'une école d'art, de musique ou de danse et s'interrogent sur l'égalité d'accès de leurs concitoyens à ces structures.

OUVERTURE

Marie-Claude SÉGARD : *Présidente de Conservatoires de France,
Directeur du CNR de Strasbourg*

"Enseignements artistiques et service public"...

Ce thème comporte trois notions fondamentales, toutes d'actualité.

- D'abord *la notion d'enseignements artistiques* dont on ne connaît, au fond, pas très bien la définition : quels enseignements ? Pour qui ? Pour quoi ? Par qui ? Où ?

Sont-ils utilisés comme prétexte pour justifier l'aménagement du temps de l'enfant ou l'aménagement du temps de travail ? Ou sont-ils considérés comme incontournables dans la formation d'un individu, donc dans la vie sociale ? Les pouvoirs publics, le chef de l'Etat lui-même, ne semblent pas très clairs sur ce point. Mais lorsqu'on enquête auprès de la population (article de Catherine BEDARIDA - Le Monde du 21 Mars 1996), on constate que 39% des plus de 15 ans ont pratiqué la musique à un moment ou à un autre de leur vie... les autres activités artistiques choisies par les amateurs sont par ordre décroissant, les arts plastiques, l'écriture, la danse et le théâtre. L'étude, menée par Olivier DONNAT pour le Département des Etudes et de la Prospective du Ministère de la Culture, parie sur la croissance du secteur culturel dans les années à venir: "*Source d'enrichissement personnel et de lien social, ces activités peuvent constituer un moyen privilégié pour trouver un supplément d'âme ou profiter intelligemment du temps libéré face aux importantes mutations qu'imposent la réduction du temps de travail et l'installation persistante du chômage*".

- Ensuite, *la notion de service public*, actuellement mise à rude épreuve, notamment pour des raisons économiques, mais aussi dans le cadre de la construction européenne.

Peut-être est-ce le moment de se pencher réellement sur les fondements-mêmes du service public, qui a considérablement évolué au cours des siècles pour aboutir à deux fonctions essentielles : la réglementation et la prestation de services.

La culture entre évidemment dans cette seconde catégorie, gérée par des organismes institués et organisés par l'administration en vue "de la satisfaction des besoins publics".

Le service public dépend soit de l'Etat, soit des collectivités territoriales: l'Etat possède une compétence générale tandis que celle des collectivités se limite à certains services, notamment du domaine social, culturel ou commercial.

Le nombre de services publics assurés par les collectivités n'a cessé

de croître. Ils exigent, pour leur fonctionnement, des moyens très variés: ils emploient du personnel, utilisent des biens, participent à la vie juridique et accomplissent des opérations d'ordre matériel.

Aussi est-il dans la nature même de l'évolution du service public de tendre vers l'autonomie. C'est ainsi que, particulièrement dans les domaines intellectuel et social, sont apparus des établissements publics permettant d'associer la gestion tout en conservant un contrôle administratif. Toutefois, ce mode de fonctionnement est encore très limité car, dans l'administration classique, les services fonctionnent encore en régie sous l'autorité directe des collectivités publiques.

Le service public contient un aspect institutionnel qui s'affirme au niveau des structures et des fonctions. En ce qui nous concerne, l'analyse du service public doit donc tenir compte des données historiques, sociologiques et politiques qui entourent les enseignements artistiques.

- Peut-être pourrions-nous alors aborder ce que j'ai appelé la troisième notion, à savoir *la mise en relation des deux notions* précédentes.

D'ailleurs, la vraie question serait plutôt : "faut-il préserver un service public des enseignements artistiques ?".

Depuis quelques années, après un développement considérable et une démocratisation de ces enseignements, alors que nous pensions voir apparaître leur structuration tant dans l'articulation des établissements entre eux que dans leurs missions et leurs cursus, une reconnaissance du statut des enseignants grâce à la création de la filière culturelle, une vraie initiation à l'école grâce à la création de centres de formation dont le maillage territorial prévu aurait dû garantir une égalité d'accès, au moins géographique, nous assistons à une lente valse-hésitation entre les Ministères qui finit par mettre en péril le service public des enseignements artistiques.

Bien sûr, l'application de la loi de décentralisation peut expliquer en partie le flou dans lequel nous nous trouvons actuellement : quels sont maintenant le rôle et le pouvoir exacts des DRAC, des Préfets, de la Direction de la Musique et de la Danse, de la Délégation aux Arts Plastiques ?

D'autres questions se posent :

- Une centralisation - même si elle est déconcentrée - des concours de recrutement est-elle compatible avec une originalité de chaque projet d'établissement totalement ou presque à la charge d'une collectivité ?
- Comment assurer une pérennité des enseignements artistiques quand leur financement est en danger ?
- Quel sont le rôle, le but des enseignements artistiques, quelles sont leurs conséquences sur le développement de l'individu, sur le

fonctionnement de la société, sur l'emploi, sur l'économie?

- Faut-il maintenir les Conservatoires, les Ecoles d'Art ? Faut-il redéfinir leur mission de service public ?

C'est une question que se pose aussi notre actuel Ministre de la Culture, Philippe Douste-Blazy, puisque, dans une interview au Figaro en date du 15 Février dont on peut lire des extraits dans la Lettre du Musicien de la deuxième quinzaine de mars, il dit notamment :

"Une décentralisation achevée est celle qui dit exactement qui fait quoi; une décentralisation contrôlée a le souci d'un intérêt bien compris entre l'Etat et les collectivités locales. Un exemple : nous voulons consacrer des après-midi à l'enseignement musical. Combien cela coûte-t-il pour payer des professeurs et des installations ? C'est très coûteux. En revanche, je peux m'adresser à tous les maires possédant un Conservatoire et leur proposer d'augmenter significativement la subvention. Mais en échange, je veux que tous les enfants de ces villes puissent venir se former sur des instruments, hors des cours scolaires, de 17 à 19 heures, quatre jours par semaine. Le Maire me répondra par oui ou par non : voilà de la politique décentralisée sans démagogie !".

Puis plus loin :

"Je voudrais que, dans quelques années, personne ne puisse menacer le théâtre public, l'enseignement artistique. Personne ne doit oser dire, par exemple : maintenant, les conservatoires, c'est fini ! Il faut refondre un discours politique. Pendant longtemps la Rue de Valois a été un ministère de l'action culturelle de l'Etat davantage qu'un Ministère de la politique culturelle. Si nous refondons le ministère de la Culture, c'est bien pour montrer que la mission de service public culturel a une véritable importance, régaliennne, autant que les affaires sociales par exemple. Notre ministère se doit de coordonner les actions des autres ministères dans le domaine de la culture. Il faut que la rue de Valois reprenne l'offensive".

Ces propos qui, en d'autres temps, auraient fait sourire font aujourd'hui frémir et révèlent qu'il est plus que jamais nécessaire et urgent d'apporter notre matière en contribution et sans démagogie à ces réflexions...

HISTORIQUE - ETAT DES LIEUX

Eric SPROGIS : Directeur du Conservatoire National de Région de Poitiers.

Si l'on s'efforce de parcourir l'histoire de l'enseignement musical sur une période de deux siècles (puisque l'on a fêté cette année le bicentenaire du Conservatoire de Paris), on est frappé de la quasi absence de textes réglementaires, administratifs et même pédagogiques pour jalonner cette histoire, au moins sur le plan institutionnel qui nous intéresse aujourd'hui. Et ne parlons pas de textes législatifs: si l'on excepte les décrets Révolutionnaires qui définirent à la fin du XVIIIème siècle les missions du Conservatoire de Paris et par ricochet celles des diverses "succursales" de province comme on les a nommées jusqu'aux années 1950 pour certaines d'entre elles, tout semble en effet s'être passé, pendant une très longue période, comme si l'évolution des structures d'enseignement spécialisé avait été l'affaire exclusive, d'une part des musiciens eux-mêmes - plus ou moins influencés par divers milieux pédagogiques de l'enseignement général -, d'autre part des communes qui sont dès l'origine le principal gestionnaire de l'enseignement de la musique. Pas de véritable réforme coordonnée nationalement, pas ou quasiment pas de véritable statut pour les enseignants.

Tout cela jusqu'à la fin des années 1960.

En effet, c'est seulement en 1969, suivant de près le millésime particulier de 1968, qu'un véritable "plan en 10 ans pour le développement de la musique" fut projeté sous l'impulsion du premier Directeur de la musique au Ministère de la Culture. Même si ce plan ne fut suivi d'effet que très partiellement (rappelons par exemple qu'il prévoyait la création de 9 CNSM !), un certain nombre de réalisations spécifiques virent le jour. "Spécifiques" en elles-mêmes bien sûr, mais surtout parce qu'elles s'accompagnaient de mesures réglementaires, administratives voire budgétaires ainsi que d'un premier cadrage pédagogique et d'un certain nombre d'intentions artistiques. Ce furent de 1969 à 1974 :

- une première tentative de classement des établissements (CNR, ENM)
- l'instauration des classes à horaires aménagés
- la création des CA
- l'encouragement aux méthodes "actives" dont le mythe semble aujourd'hui, non sans mal, s'être quelque peu estompé.
- quelques dispositions permettant aux artistes de pénétrer au sein de l'école.
- un plan de "rénovation" des ENM assorti de moyens budgétaires

Pour la première fois sans doute, des dispositions étaient donc prises pour donner une impulsion politique nationale à l'enseignement de la

musique (car on ne parlait encore que très peu de la danse). C'est à cette époque en outre que les usagers commençaient à se grouper et à faire entendre leur voix, notamment avec la création d'une Fédération nationale des associations de parents d'élèves des conservatoires. Une volonté de pérenniser des orientations (pour le meilleur et pour le pire) apparaissait.

Les années 74-80 furent marquées par une interruption de cette politique de cadrage institutionnel au profit d'une certaine volonté d'ouverture idéologique et esthétique (J.Maheux - Giscard d'Estaing). Ce fut le développement des idées d'animation musicale (création du CENAM, de l'encouragement à la création contemporaine, des "ateliers musicaux"...). On peut voir l'origine de cet "état d'esprit" (plus que de réforme), d'une part, dans la première crise pétrolière ("en France on n'a pas de pétrole mais on a des idées") qui oblitéra les possibilités financières de l'Etat (... "on n'a pas de crédit...mais on a des idées !"), d'autre part, à une première montée dans l'appareil d'Etat de la culture d'un certain nombre de réformateurs (la génération de 1968 qui entrait alors dans la vie active) et des idées de changement (pour ne pas dire de "gauche") qui devenaient de fait majoritaires dans le pays (élections générales de 1978 gagnée de justesse par les candidats conservateurs pourtant déjà minoritaires en voix).

Ce que l'on constate déjà, à la lumière de ces deux phases, c'est le rôle nouveau joué par l'administration d'Etat de la culture, notamment par le biais des directeurs de la musique, de la danse et de l'art lyrique comme on les appelait à l'époque. Cette fonction, à tort ou à raison, fut identifiée depuis cette époque à la notion même de politique musicale, en tout cas a correspondu à cette idée complètement inexistante auparavant¹.

On peut cependant situer le démarrage du grand vent de réformes de l'enseignement spécialisé en 1977.

Le choix de cette date n'est pas arbitraire bien qu'il s'agisse essentiellement d'un point de repère symbolique. C'est en effet l'année où une commission ministérielle associant différents professionnels s'attaqua à la discipline emblématique de l'enseignement musical "à la française", le solfège, pour le remplacer par ce qu'il fut convenu d'appeler la "Formation Musicale". Le texte issu de cette commission mit quelques années à entrer en pratique, mais il paraît exemplaire d'une démarche réformatrice dans la mesure où, en même temps qu'il démantelait le savoir référentiel des conservatoires, il appelait à "remusicaliser" l'ensemble des contenus d'enseignement.

Il ouvrait ainsi une nouvelle période caractérisée par la nécessité, pour les pédagogues, de redéfinir en permanence leur enseignement, et même dans beaucoup de cas de le définir tout simplement. Il s'agissait alors de se poser le problème de l'adaptation de l'enseignement musical à un public qui, depuis 1950 s'était profondément transformé

¹ On se souvient à cet égard de l'interpellation de Boulez en 1969 ("Pourquoi je dis non à Landowsky") qui l'amena à quitter la France et de son conflit un peu moins de 30 ans plus tard avec Michel Schneider, sixième directeur de la musique et de la danse, qui amena ce dernier...à quitter le Ministère de la Culture...O tempora O mores!

en quantité (augmentation importante des effectifs) et dans ses motivations. Il s'agissait enfin de se mettre à l'écoute des bouleversements de la vie musicale.

Le débat d'idées était officiellement lancé et n'allait plus s'arrêter.

L'arrivée de la gauche au pouvoir et la nomination de Jack Lang au Ministère de la Culture qui choisit Maurice Fleuret comme Directeur de la Musique et de la Danse allaient nous faire entrer dans une période où, de manière conjointe, parfois conflictuelle, à la fois des idées, des incitations, des budgets (en dents de scie) et des textes réglementaires allaient contribuer à transformer fondamentalement l'esprit et les structures de l'enseignement spécialisé de la musique.

Ce fut, en vrac et sans hiérarchie :

l'augmentation du budget de l'Etat consacré à l'enseignement de la musique (commencé en 1979 et interrompu en 1990)

- l'encouragement aux réseaux d'écoles (1982)
- la volonté d'établir une "carte scolaire" avec notamment la création des écoles départementales (1984)
- la réforme des certificats d'aptitude avec des préparations (cf le CA de directeur beaucoup plus accessible à des instrumentistes, voire à des danseurs que par le passé) (1985), ainsi que de nouveaux CA (électroacoustique, accordéon, jazz, musiques traditionnelles, anciennes, culture musicale...)
- l'encouragement au développement de l'enseignement de la danse et l'essor de la danse contemporaine
- la création du Diplôme d'Etat de professeur de musique (1984)
- la création d'un deuxième CNSMD à Lyon (1979-1982)
- la création de l'IPMC (1984), aujourd'hui devenu "Centre de ressources" de la Cité de la Musique de La Villette
- le Schéma Directeur (1984)
- la création des CFMI (1984)

Pendant cette période le nombre d'écoles de musique et de danse a doublé en même temps que les effectifs d'élèves.

Vint ensuite une phase centrée sur trois grandes préoccupations (en même temps qu'elle correspondait à un gel des budgets) :

1- Développer une véritable formation pédagogique (création des CEFEDM, des préparations aux diplômes) à la suite des CFMI.

2- Pérenniser les réformes entreprises par la rédaction de textes réglementaires et législatifs (Lois sur l'enseignement artistique et sur la danse par exemple) ainsi que pédagogiques (Schéma directeur de 1992).

3- Appliquer à l'enseignement artistique les dispositions des *Lois de décentralisation* (1984). Ce furent les décrets de septembre 1991 sur la filière culturelle.

Au delà des innombrables difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre de ces trois séries de dispositifs, on peut considérer qu'il s'agissait d'inscrire officiellement et de manière définitive l'enseignement artistique dans un cadre national, public et officiel.

Les obstacles à cette dynamique furent (et sont encore), on le sait, de trois ordres :

- des moyens budgétaires sans concordance avec les ambitions affichées
- une opposition de la partie conservatrice du milieu professionnel (renforcée par les changements politiques intervenus entre temps)
- la lourdeur bureaucratique du dispositif statutaire élaboré par le Ministère de l'Intérieur.

L'aggravation de la crise économique, le désengagement de l'Etat sur le plan financier posent aujourd'hui de nouveaux problèmes, sans parler du reflux (engagé depuis le début des années 80) du secteur socioculturel, et mettent nos établissements dans une situation nouvelle.

Confirmés dans leur mission de dispenser un enseignement de qualité unanimement reconnu, ils se voient contestés - souvent avec raison - pour leur difficulté à prendre en compte le contexte social de leur action.

Disposant d'un véritable statut et souvent d'une meilleure formation que dans le passé, les enseignants se trouvent paradoxalement dans l'impossibilité de se voir recrutés avec facilité.

Déclarant à l'envi leur volonté de promouvoir l'éducation artistique, les politiques n'imaginent plus que des réformettes.

Disposant d'interlocuteurs organisés, prêts à discuter et à proposer, les responsables ministériels sont écartelés entre des tentations de réglementer de manière autoritaire et celles de larguer des pans entiers de l'enseignement artistique en le confiant sans contrôle aux collectivités territoriales ou à des fédérations d'associations pour se replier sur ses seules missions d'enseignement supérieur (avec frilosité cependant).

Or, la France n'a jamais disposé d'un tel réseau d'établissements, d'un aussi grand nombre de personnels qualifiés, d'une telle prise de conscience que l'enseignement artistique est un droit et plus seulement un luxe (ou un "supplément d'âme", formule malheureuse ou significative d'André Malraux, qu'on avait connu mieux inspiré en d'autres occasions).

Tout cela ne doit toutefois pas nous inciter à sombrer dans le pessimisme, car comme l'a dit Alain, *"le pessimisme est d'humeur, l'optimisme est de volonté"*.

L' ENSEIGNEMENT MUSICAL EN ALLEMAGNE²

Malo GERVAIS : Directeur de l'École de Musique de Fontenay aux Roses

L' enseignement général :

L'enseignement musical général, en Allemagne, est dispensé au sein des organismes suivants :

- Ecoles maternelles, Élémentaires, Secondaires et Lycées.
- Lycées musicaux.

Il s'agit d'un enseignement obligatoire. A côté de la pratique vocale (chorale), est aussi très fréquemment dispensé un enseignement instrumental, ainsi que des cours de musique d'ensemble sous forme de disciplines facultatives.

En 1992, plus de 80% des établissements d'enseignement général dispensaient ainsi, en plus de l'enseignement musical obligatoire, des cours d'orchestre, de musique de chambre, et d'ensembles Jazz.

La situation des écoles et lycées musicaux s'approche fort de notre système de classes à horaires aménagés, à ceci près que l'enseignement instrumental est souvent pris en charge par le lycée. Il existait, en 1992, 226 établissements de ce type.

L'enseignement spécialisé³ : **Les Ecoles de Musique**

Il existait, en 1993, 965 écoles de musique (dont 165 en ex RDA). Regroupées au sein de l'Association des Ecoles de musique d'Allemagne (VDM)

Signalons une densité exceptionnelle de ces écoles dans les Länder de Bavière (216), Bade Württemberg (201) et Nordrhein Westphalen (167).

Le nombre total d'élèves s'élevait, en 1993 à 857 000.

Le programme d'enseignement est national.

²D'après des documents et statistiques de 1992 et 1993 (L'évolution de la situation en ex-RDA n' est donc pas réellement prise en compte).

³ Les données qui suivent doivent être pondérées par le fait qu'en raison de la non séparation de l' Eglise et de l' Etat, en Allemagne, les importantes ressources financières des Eglises catholiques et protestantes leur permettent l'organisation d'un enseignement musical spécialisé à tous les niveaux (De l'initiation à la formation supérieure) Ces statistiques ne sont pas en notre possession.

Les enseignants étaient 35124, dont 65% environ exercent cette profession à titre d'activité accessoire.

Budget total de ces écoles: 800 millions de Marks (soit environ 2.800.000.000 F.)

Les financements se répartissent ainsi:

- un peu moins de deux tiers de fonds publics
- un tiers de cotisations
- une petite part de rétribution des cours et de ressources diverses (dons, concerts)

La répartition des fonds publics est la suivante :

- 80% Commune ou "Kreis"(canton)
- 16% "Land" (région)
- 4% autres fonds publics

La part du coût du personnel enseignant occupe 83% de ce budget.

Les "Volksmusikhochschulen" (Ecole supérieures populaires)

S'adressent plus spécialement aux adultes.

Au nombre de 850 + 220 en ex RDA.

Activités très diverses, allant de l'enseignement instrumental à l'organisation d'excursions musicales. Leur activité semble en déclin.(Baisse d'effectifs d'env. 12% entre 1988 et 1992)

Les établissements de formation professionnelle :

- **Kunsthochschulen** (Ecoles supérieures d'art) (instrumentistes et compositeurs)
- **Universitäten** (Musicologie) (enseignement)
- **Gesamthochschulen** (Etablissements d'enseignement supérieur incluant la musique) - seulement env. 6% des étudiants.
- **Pädagogischen Hochschulen** (enseignement)
- **Konservatorien** (= CNR pour le 3^e cycle et CNSMD)
- **Fachakademien für musik** (sortes d'IUT "métiers de la musique")
- **Kirchenmusikschulen** (gérées par l'Église)
- **Kirchenmusikhochschulen**

La majorité ses étudiants sont inscrits en "Kunsthochschulen" (12 200), suivies par l'Université (9 000), et les Conservatoires (2491).

Comme en France, l'accès de très jeunes étudiants particulièrement talentueux est possible à partir de l'âge de 10 ans.

Les enseignants musiciens en Hochschulen et Universités étaient 4700, dont 7% exerçaient à titre d'activité accessoire.

Enseignements spécialisés :

30 établissements (environ 15 gérés par les Länder et 15 privés), accueillent les étudiants recherchant une formation spécifique en :

- Facture instrumentale,
- Prise de son et électroacoustique
- Formation de bibliothécaires et de médiathécaires,
- Gestion et Economie du secteur artistique.

3000 étudiants environ sont concernés

Formation continue :

Concerne fortement les enseignants en lycée et collèges dans tous les "Länder"

Assurée essentiellement par des "Fortbildungsinstitute", et Musikuniversitäten.

Cette formation touche également de jeunes adultes moins professionnalisés dans certains Länder (Bavière, Hesse, Palatinat, Nordrhein, Saar).

LES ÉCOLES D'ART EN FRANCE ET EN EUROPE

Jean-Pierre GREFF : Directeur de l'École des Arts Décoratifs de Strasbourg et Président de l'Association Nationale des Directeurs d'Écoles d'Art.

L'Association Nationale des Directeurs d'Écoles d'Art a répondu volontiers à l'invitation de Conservatoires de France et nous avons pensé que cette collaboration, assez inédite, constituait une démarche pertinente pour la simple raison que, par delà ce qui les distingue (un enseignement surtout périscolaire d'une part, un enseignement supérieur d'autre part), conservatoires de musique et écoles d'art entretiennent une solidarité d'objet — cette part singulière et irréductible qu'est l'enseignement à la pratique artistique et à la création —, partagent un certain nombre de questions (ne serait-ce que celle de leur statut, incertain) et un certain nombre de valeurs au premier rang desquelles, sans doute, la notion de service public.

1- Organisation des Ecoles d'Art en France :

Il existe :

- 3 Ecoles Nationales Supérieures : "Beaux-arts", "Arts décoratifs" et "Ecole de Création Industrielle et Design"
- 8 Ecoles Nationales : Arles, Aubusson, Bourges, Cergy-Pontoise, Dijon, Limoges, Nancy, Nice, dont certaines ont une option bien définie (ex : Photographie en Arles).
- 45 Ecoles de statut territorial - municipales (seule La Martinique a une Ecole Régionale), dans la majeure partie des grandes villes de province.

Il n'y a pas de différence entre l'organisation pédagogique des Ecoles Nationales et Municipales : même cursus, même type d'enseignement, mêmes diplômes, même tutelle pédagogique du Ministère de la Culture. Les migrations d'étudiants en sont facilitées. Les Ecoles Municipales les plus importantes sont en province, l'effectif le plus grand étant à Strasbourg, puis Marseille, Toulouse, Lyon, Saint-Etienne.

La formation dure 5 ans après le Bac, l'entrée se fait sur concours. Les étudiants se présentent souvent après une préparation en école privée ou après 2 ans de Fac.

Les 2 premières années sont sanctionnées par un *Certificat d'initiation aux Arts Plastiques*. Au bout de 3 années, il y a un *Diplôme National d'Arts Plastiques*, équivalent à Bac + 2. Au bout des 5 années, les étudiants passent le *Diplôme National Supérieur d'Arts plastiques*, équivalent à Bac + 3, bien que cela représente en tout 5 ans d'études (plus une éventuelle préparation). Cela est dû à l'homologation datant des années 70. A cette époque les étudiants n'avaient pas tous le Bac, il s'en suivait alors une mise à niveau pendant 2 ans. Par ailleurs,

l'Education Nationale est très méfiante vis à vis des domaines qui lui échappent.

Les Écoles Nationales et municipales recrutent les mêmes enseignants. Ils ne sont pas reconnus comme appartenant à l'Enseignement Supérieur, bien que préparant à un Diplôme d'Etat qui se passe 5 ans après le Bac. Ils n'ont ni le titre, ni le salaire. La grille indiciaire est très proche de celle des enseignants de musique. Cela correspond aux titulaires du CAPES, avec toutefois un déficit en fin de carrière.

La charge d'enseignement est de 16 heures par semaine. On note une grande évolution depuis 1972 et la mise en place d'une réforme allant dans le sens d'une hausse de la qualité des enseignements :

- 1) Les professeurs sont maintenant recrutés au niveau doctoral.
- 2) L'enseignement théorique est plus important: histoire de l'Art, Esthétique, Sciences Humaines. Cela représente 5 U.V. sur 15 par année, soit 1/3 de l'enseignement. Les étudiants sont d'un niveau plus élevé et des artistes de renom entrent dans les Ecoles d'Art comme enseignants.
- 3) Depuis 1972, la formation s'organise autour de 3 options : Art, Design et Communication. De plus, les écoles proposent des formations spécialisées à l'intérieur de ces grandes rubriques, il en résulte 25 formations spécifiques et des ouvertures aux nouvelles technologies. Ainsi Strasbourg propose 20 formations différentes.
- 4) Prise en compte de technologies diversifiées comme les nouvelles technologies de l'image.

Les relations avec les partenaires institutionnels et le monde économique se sont développées. Les écoles s'organisent en réseaux et participent à des échanges internationaux.

Cela correspond à un service public important et particulier de l'enseignement supérieur comparable aux formations universitaires souvent plus valorisées. On a cherché à vérifier par des enquêtes que ces formations sont véritablement qualifiantes. Les résultats sont encourageants.

Deux ans après la sortie de l'école, 76% des étudiants ont un poste stable. Parmi eux, 71% reste dans leur domaine de formation, les autres s'insèrent dans des domaines variés. En ce qui concerne les rémunérations, 15% des 76% précédents ont un salaire supérieur à 200000 F par an au bout de 2 ans. Il y a plus de 8000 étudiants en Ecoles d'Art en France (enseignement Supérieur).

La situation actuelle est très menacée, cependant.

La première menace est **budgétaire** : les Ecoles Municipales sont subventionnées à 90% par les Municipalités. L'Etat intervient pour 7 à 8%; bien que les étudiants ne soient pas particulièrement d'origine locale. A Strasbourg, moins de 8% des étudiants viennent de la ville. Les $\frac{3}{4}$ sont étrangers à la commune et à la région.

La situation est très défavorable et va même en se dégradant. La

stagnation budgétaire depuis 4 ans fait peser de grands risques sur les écoles. Des réductions de subventions sont annoncées régulièrement depuis 1990, en contradiction avec la volonté affichée du Ministère de la Culture de développer les enseignements artistiques. En fait cela concerne l'enseignement secondaire et non supérieur. Quelques intervenants sont envoyés dans les collèges et écoles. C'est un supplément d'âme à bon marché.

La seconde menace concerne les **recrutements**. Depuis les décrets de la filière culturelle de 1991 et 1992, les recrutements se font par concours organisés par le C.N.F.P.T. (et non plus sous la tutelle de Ministère, poste par poste, selon des profils précis, correspondants à des projets d'école). On assiste à une uniformisation des concours dont les résultats sont affligeants. Les lauréats de la nouvelle liste d'aptitude n'ont pas été recrutés car ils sont inadapés aux besoins des écoles.

2- L'organisation en Europe :

Les cursus sont équivalents, mais plus courts, en général cursus de 4 ans (et préparation de 3 ans). Il existe un cycle post-diplôme, comparable à un troisième cycle. Ces diplômes bénéficient d'une bonne reconnaissance car ils sont intégrés dans une logique cohérente de l'enseignement supérieur, au sein des autres formations universitaires.

Les établissements Supérieurs d'Enseignements Artistiques de l'Union Européenne dépendent de l'Etat (centralisé ou non).

En Angleterre particulièrement les Ecoles sont bien intégrées dans un dispositif universitaire.

Le budget des écoles françaises est très en dessous de la moyenne. Les salaires des enseignants français sont parmi les plus bas (à charge horaire équivalente). D'une manière générale le recrutement se fait au niveau national, à la majorité des représentants des établissements.

L'enseignement artistique aux Pays-Bas est à ce titre exemplaire. Les recrutements se font par cooptation avec des dispositifs de contrôle (le Doyen, l'Etat).

3- L'éloge des Écoles d'Art :

Il y a, à tout le moins, trois bonnes raisons de dresser aujourd'hui l'*Éloge des Écoles d'Art*⁴.

La première de ces raisons tient à la position profondément originale, irremplaçable, qu'occupent nos écoles dans le contexte de l'enseignement supérieur. Cette irréductible singularité est elle-même redevable à son objet⁵ tout comme à ses sujets, au sens le plus fort du

⁴ Selon le titre de l'excellent article publié par Patrick Talbot dans InterELia, n° 1, printemps 1996, pp. 52-56

⁵ l'art, ou les arts plastiques, dont il convient en effet de rappeler qu'il constitue, aux côtés de la philosophie et de la science, l'une des trois grandes "formes de la pensée et de la création"

terme, et au mode de relation que, passées les années dévolues aux acquisitions fondamentales, l'École peut leur proposer. La création artistique n'ayant pas à répondre à des exercices qui lui seraient assignés — ce qui ne signifie pas l'absence de contraintes —, il ne saurait y avoir de modèles préétablis, de parcours balisés. Face au territoire pluriel et transversal, coté des ressources techniques les plus variées et les plus actuelles que propose l'École, sans cloisonnement excessif des disciplines, mais en respectant les spécificités, chaque étudiant est appelé à trouver en lui-même, soutenus par une formation théorique exigeante, ses axes de recherche privilégiés, comme il sera amené à le faire dans la vie sociale.

En marge des "lourdes et puissantes machineries universitaires dépendant de l'éducation nationale, consciemment réfractaires aux logiques et aux finalités de ces dernières"⁶, les écoles d'art apparaissent à l'aune même de leur singularité, aussi vivaces que fragiles. C'est au moment où depuis vingt ans elles connaissent une formidable évolution qu'elles apparaissent pourtant le plus menacées. L'instauration de procédures de recrutement des enseignants inadaptées — et fermement récusées —, la reconnaissance toujours partielle du niveau supérieur de nos enseignants sont autant d'ombres inquiétantes, sous un ciel financier brusquement obscurci. Je ne dirai rien du ciel idéologique et de l'ambiance souvent délétère dans laquelle nous vivons. Les dénigrement répétés de l'art contemporain constituent des attaques que les écoles d'art subissent de plein fouet, parce qu'elles incarnent à leur manière l'institution, suspectée de favoriser l'émergence d'un art "officiel", mais plus encore parce qu'elles se situent en dehors d'une logique économique de l'art. (Comment ne pas s'étonner que la "thèse" d'un déclin de l'art contemporain soit si précisément contemporaine de la crise, plus réelle, du marché de l'art?)

A l'heure où nos formations connaissent un développement spectaculaire, ne serait-ce qu'en direction des nouvelles technologies de l'image, avec ce qu'elles impliquent en termes d'investissements, l'État, qui intervient pour une part déjà très réduite dans le fonctionnement des écoles de statut municipal, menace à tout moment de se désengager et nombre de Régions n'assument pas une compétence qui, de fait, leur échoit partiellement.

S'agissant d'un enseignement supérieur, et d'un recrutement des étudiants à l'échelle nationale, le financement à 90% des écoles d'art par les villes constitue une situation évidemment déséquilibrée. Et dangereuse : plusieurs écoles de statut municipal ont ainsi été fermées dans le passé. Plutôt que de, sommairement, rappeler que les écoles d'art coûtent cher et de regretter qu'elles pèsent 40% du budget de la Délégation aux Arts Plastiques, il conviendrait que le Ministère de la Culture réaffirme son attachement réel pour les écoles d'art. Il est indispensable en effet que l'Etat assume une fonction d'exemplarité et

⁶ Ibid

joue pleinement son rôle. En une formule, la culture a besoin d'État⁷.

Si, en matière d'enseignement artistique, la stratégie politique s'apparente ainsi à celle du Mistigri, elle témoigne d'une méconnaissance profonde des enjeux de la connaissance artistique, et notamment de ses enjeux sociaux qui fondent le troisième motif de l'éloge. Ceux-ci excèdent le caractère authentiquement démocratique du recrutement auquel procèdent les écoles d'art, à bonne distance des formes communes de reproduction sociale⁸, tout comme ces enjeux sociaux ne sauraient être réduits à l'investissement, sous quelque forme que ce soit, de l'espace public.

Sans doute est-il précieux qu'en ces temps marqués par les grincements de l'utilité, l'espace de liberté et d'invention qu'elles incarnent suffise à justifier l'existence des écoles d'art, la position originale, je l'ai dit, stratégique même qu'elles occupent dans le contexte de l'enseignement supérieur comme dans l'organisation générale de notre société. Cependant, nous ne nous satisfaisons pas de cette essentielle gratuité. Les écoles d'art ne sont pas seulement ces lieux où quelques centaines de personnes tentent de respirer dans un monde de plus en plus irrespirable. Les fonctions sociales des écoles d'art se sont extraordinairement diversifiées au cours de l'histoire récente. Cet enseignement fondé sur l'expérience, cet apprentissage tout à la fois émotionnel et critique du réel, l'élaboration d'objets qui sont aussi des objets de pensée, prépare en réalité nos étudiants à bien d'autres perspectives que la stricte création artistique, qu'il s'agisse d'arts plastiques ou d'arts appliqués. Il me semble que pour une large part nous les formons à des compétences que je caractériserais comme relevant d'une plasticité intellectuelle : leur capacité particulière, sinon à inventer, du moins à pressentir de nouvelles formes de relations, de nouveaux modes de perception et d'appréhension d'une réalité elle-même mouvante, commence à être perçue comme fondamentale.

En dépit de plusieurs enquêtes récentes qui concourent à établir la variété des emplois et des secteurs d'activités socio-économiques dans lesquels s'inscrivent, à un niveau de qualification très honorable, la

⁷ Surtout, quand elle est aussi étrangère à toute notion de rentabilité, qu'elle soit médiatique et politique, ou économique à court terme. A propos d'enseignement artistique, il ne peut s'agir que d'un investissement culturel et social à long terme.

⁸ On s'est récemment étonné qu'un pourcentage d'étudiants d'écoles d'art, relativement plus élevé que la moyenne de l'enseignement supérieur, percevait une bourse. Les écoles ont immédiatement été suspectées de laxisme dans l'application des critères d'attribution. La réalité est sans doute assez différente et, à la lumière des écrits de Bourdieu, on peut présumer que les catégories sociales défavorisées y sont sans doute un peu plus nombreuses. Tout simplement parce que les critères de sélection des écoles d'art sont en marge de ceux que valorisent les procédures les plus répandues de la reproduction sociale, à commencer par la maîtrise des codes langagiers, de l'écrit et d'une culture essentiellement littéraire. On pourrait en conclure que nos écoles travaillent, plus que toute autre, à la réduction de la fracture sociale. Ce qui, on en conviendra dans le contexte actuel, devrait nous valoir un soutien sans faille.

plupart des étudiants de nos écoles, la suspicion d'un égotisme qui les tiendrait en dehors de l'utilité publique anime encore les esprits chagrins ou conventionnels. Et nous sommes toujours tenus à démontrer que nos écoles développent un corpus de connaissances et des compétences spécifiques aussi indispensables que les enseignements universitaires ou technologiques.

Contre la logique commune du spectaculaire médiatique, désaffecté et inconsistant en termes de pensée, contre le risque généralisé du simulacre, les travaux de nos étudiants soutiennent un effort de construction, la constitution d'un objet, l'élaboration d'un propos, la recherche d'un "état de conversation" délibérément dans et avec le monde. Tel est le sens — et la fonction sociale éminemment nécessaire — que nous voulons assigner à nos enseignements et aux démarches des jeunes créateurs où qu'elles s'exercent : contribuer à informer un monde bouleversé, trop souvent sur le mode tragique du repli et des fanatismes, à un rythme qui ébranle toutes nos certitudes, l'informer jusqu'au sens natif du terme, c'est à dire lui donner forme. Les propositions des artistes revêtent une dimension non seulement éminemment symbolique, mais encore opératoire. Ce à quoi nous croyons former, fondamentalement, nos étudiants est une capacité d'engagement, dans le monde et la société, pour qu'ils puissent toujours plus fortement les investir, "*ouvrant des rainures telles que le monde y pénètre*", comme écrivait Francis Ponge.

Enfin, si l'art contemporain nous déroute, un peu plus que cela a toujours été, c'est que l'artiste et son propos nous renvoient à notre propre désarroi et à celui de nos sociétés. L'artiste ne célèbre plus et la manière dont il rompt sans cesse les codes et conventions n'a pas, loin des avant-gardes historiques, la clarté d'une annonce. En revanche, les artistes ne cessent, et ils sont en cela de plus en plus nombreux, de rechercher ce qui les resituerait dans la communauté sociale. La complaisance supposée des artistes envers un ghetto culturel, un cercle de "happy few", n'est qu'un mauvais procès d'intention.

Les écoles d'art sont le contraire de sanctuaires. En témoigne le développement spectaculaire de l'ensemble des manifestations (expositions, conférences, colloques et conférences publiques) à travers lesquelles l'école d'art s'affirme comme un lieu de culture vivante. Comme des espaces irremplaçables, souvent structurants à l'échelle d'une région, de création et de diffusion de l'art et de la culture contemporaine auprès des publics les plus variés. Il faut donc en rabattre du caractère prétendument élitaire des enseignements artistiques. Ils assument un rôle essentiel dans la formation des publics et nos étudiants sont souvent des médiateurs privilégiés de l'art contemporain.

Enfin, si l'on entend échapper à une démagogie coupable, tout travail sérieux de proximité et de sensibilisation artistique implique évidemment une recherche et une création de haut niveau. Il faut là encore réaffirmer que la formation, la formation supérieure en

l'occurrence, constitue le fondement de tout l'édifice. Pour toutes ces raisons, si l'on veut réellement mobiliser "la culture contre la haine" (Philippe Douste-Blazy), on conviendra de l'absolue nécessité de réaffirmer l'enseignement artistique dans son ensemble, mais encore l'enseignement artistique supérieur comme une mission de service public non négociable, parce que la création artistique elle-même est quelque chose de non négociable. Plus que jamais, le renforcement et le développement des enseignements artistiques devraient être compris comme un enjeu politique majeur.

QUESTIONS SUR LES MISSIONS ET LES STATUTS DES PERSONNELS

Luc SANGUINÈDE : Secrétaire Général de la ville de Pierrefitte (Seine St Denis)

A vous écouter, j'imaginai qu'une collectivité locale ouvrirait une bibliothèque pour apprendre à lire et à écrire aux enfants. Ceci m'amène à poser les questions suivantes :

- Quelle est la finalité de l'enseignement artistique spécialisé ?
- Quel contenu ?
- Pourquoi imposer une norme d'enseignement spécialisé à une collectivité territoriale puisqu'il s'agit d'une mission facultative ?

Cela relève donc d'une politique locale à négocier de partenaire à partenaire.

- Quel Service Public ?
- Le fonctionnement normal est-il en péril ?
- Etant donnée la diversité des contenus pédagogiques, y a-t-il une norme sur le territoire français?

La filière culturelle doit intégrer les enseignants; on compte 80% de non-titulaires, alors que seulement 30% des employés de la Fonction Publique ne sont pas titulaires.

- Est-ce seulement des raisons financières ? Les résistances ne sont-elles que financières ou dues aux contenus?
- Y a-t-il une finalité commune à l'action culturelle ?
- Comment articuler les moyens ?
- Quels sont les partenariats à trouver ?

Débat :

Malo GERVAIS : Question à L. Sanguinède: En ce qui concerne la spécialisation, pouvez-vous préciser ce que représente pour vous d'avoir l'opportunité d'une école d'art pour une collectivité locale ?

Luc SANGUINÈDE : Je ne vois aucun intérêt pour qu'une collectivité propose une formation à une élite sélectionnée de population ciblée. Cela relève de l'Etat. Les collectivités doivent développer une "familiarisation" liée à une politique de diffusion.

Marie-Claude SEGARD : Cela voudrait dire que l'enseignement artistique est encore plus en péril qu'on ne le pense!

Luc SANGUINÈDE : Il y a un danger à créer un grand déséquilibre sur le territoire, étant donné le resserrement des budgets. Les politiques locales deviennent "le fait du Prince".

Rosine CADIER : Premièrement, l'enseignement est dit "spécialisé" pour faire une différence avec le système scolaire; cela désigne l'enseignement hors du temps scolaire obligatoire, au même titre que le sport.

Deuxièmement je suis frappée de voir qu'au delà de l'éveil que tout le monde considère comme une bonne chose, il y a aussi une demande pour un véritable service public de l'enseignement artistique.

A cet égard, la politique de Monsieur DOUSTE-BLAZY est pour le moins confuse.

Luc SANGUINEDE : Il y a une différence fondamentale entre l'acquisition de codes artistiques et l'apprentissage des techniques sportives.

Francis VAN DE VELDE : selon mon expérience de provincial, l'enseignement spécialisé va "dans le mur", car il vit entre deux systèmes :

- 1) depuis la décentralisation, les Municipalités ont de nouvelles charges administratives et financières.
- 2) Il y a un aspect politique : les élus doivent faire des choix en fonction du budget.
- 3) Etant donnée la crise économique, on assiste à une raréfaction de l'argent public.

L'enseignement artistique ne concerne qu'une certaine élite, qui n'est pas que sociale. Le système a changé. Il faut aider les politiques. Si l'on n'aide pas les politiques, les écoles de musique sont condamnées. La solution est la suivante : élargir le public, ouvrir l'école à plus d'enfants et à des styles musicaux différents. A l'image d'Andreï Roubbiev sortant de son monastère et découvrant la Russie déchirée, les musiciens doivent sortir de l'école de musique et aller à la rencontre des publics.

Terence WATERHOUSE : (s'adressant à L. Sanguinède) Pourquoi cette intervention provocatrice?

Pourquoi n'y aurait-il pas d'intérêt à soutenir l'enseignement artistique pour une municipalité ?

Eric SPROGIS : C'est la question du public auquel on s'adresse. L'enseignement dans les écoles de musique c'est le contraire du "fait du Prince", car il y a la pression de la population. Il y a même l'exemple d'une ville où les élections municipales se sont jouées sur le maintien de l'école de musique. Beaucoup de maires sont inquiets pour leur budget, donc se posent des questions sur le service public. Des tests sont ainsi faits sur nos établissements. Il y a deux situations différentes : les écoles d'art font de l'enseignement supérieur pendant 5 ans, alors que les écoles de musique s'adressent à des élèves de 5 à 20 ans en moyenne.

Francis VAN DE VELDE : Il y a un désengagement de l'Etat et l'on se trouve dans l'impossibilité de remonter le courant. Tout va se faire en région comme le prouve la question des statuts. Il faut aider l'Etat à

prendre les décisions.

Jean Pierre GREFF : Nos écoles d'art assument aussi un enseignement périscolaire important, et la présence de l'enseignement supérieur en même temps est un gage de qualité. Ce n'est pas de l'animation. Les élèves viennent parce que les compétences sont précisées et reconnues. Il faut compter en plus le travail de diffusion car ce sont des établissements culturels complets. Le travail de proximité est indispensable pour toutes les populations et ne peut se concevoir sans un travail à haut niveau. Ceux qui dénoncent le caractère élitaire de l'enseignement artistique sont principalement des gens de l'extrême droite ou des sympathisants. Un établissement culturel a une fonction structurante pour l'ensemble de la vie culturelle d'une ville. Le premier impératif est de maintenir ces structures de formation, sinon c'est le privé qui va reprendre, et cela va favoriser un public surtout parisien, d'où surgiront des inégalités sociales et géographiques. Il faut équilibrer les coûts entre Ville, Etat et Région. A Lille, l'Ecole d'Art a été la première à fermer. Or il faut maintenir les établissements à tout prix. Il y a de plus une grande méfiance vis à vis de la création contemporaine.

Eric SPROGIS : s'interroge sur les missions de l'enseignement :

- Recherche et Création
- Formation de base
- Formation supérieure et pré-supérieure
- Diffusion

Ces actions culturelles justifient l'intervention de l'Etat, elles impliquent le service public. Or il y aurait un danger à confier l'enseignement artistique à des fédérations d'associations comme c'est le cas pour les sportifs.

Pierre Jean ZANTMANN : soulève le problème des attaques contre l'application de quotients familiaux. Mais que proposent les élus ?

Luc SANGUINEDE : Les collectivités locales ne peuvent pas appliquer le quotient familial car les textes l'interdisent.

Eric SPROGIS : Les textes, on peut les changer. Poitiers a gagné au Tribunal Administratif en démontrant que les enseignements artistiques faisaient partie de l'action sociale au même titre que les cantines scolaires par exemple.

Luc SANGUINEDE : se dit effrayé par les propos d'E. SPROGIS car la filière culturelle introduit une inégalité dans la fonction publique !

Eric SPROGIS : pose le problème de la mission des écoles. Les moyens font défaut, mais par ailleurs la société demande des amateurs de bon niveau. Il y a nécessité de trouver un compromis. Il faut 10 ans du C.P. au Bac. et 10 ans pour former un amateur, ce qui nécessite la pérennisation du travail des enseignants. Nous réclamons des conditions de travail inspirées de l'Education Nationale.

Un enseignant : Il ne faut pas oublier que les professeurs sont aussi des musiciens, des danseurs, des plasticiens.

Luc SANGUINEDE : Il ne peut y avoir enseignement sans la fonction artistique. Est-ce que l'on peut avoir ce type là de fonctionnaires ?

Marie Claude SEGARD : Est-ce que le service public ne peut pas accueillir des artistes et vice versa ?

Un enseignant : Comment pourrait-on dissocier enseignement et pratique ? C'est une double activité et une double identité.

Jean Pierre GREFF : Ce qui est essentiel c'est que l'enseignant enseigne et pratique. Il doit être un professionnel dans son domaine. Ce qui légitime l'enseignant c'est sa pratique et ses qualités artistiques. Sinon on fait des professeurs de la Pédagogie et cela produit des catastrophes. Il y a une articulation dialectique entre la création et l'enseignement. L'enrichissement de sa propre pratique donne lieu à un fonctionnement particulier, car associé à un travail personnel de création. La Fonction Publique doit être exigeante aussi par rapport à cette pratique de création et de diffusion.

Pierre Jean ZANTMANN : Il y a un problème de communication entre les métiers de la Fonction Publique Territoriale et un problème d'image du professeur de musique qui est considéré comme un privilégié, jaloué par les autres fonctionnaires.

Marie Claude SEGARD : C'est une bonne tactique que d'inviter les administratifs au Conservatoire ou à l'Ecole d'Art, cela peut réduire le décalage entre l'idée que l'on s'en et la réalité. Ce décalage est l'un des problèmes des structures décentralisées.

2ème partie :

**ENSEIGNEMENT
ARTISTIQUE,
INTERET GENERAL
et
INTERETS PARTICULIERS**

Les différents acteurs et usagers des enseignements artistiques expriment des préoccupations contradictoires.

Les enseignants, les élèves, les parents souhaitent avant tout la pérennité de ces enseignements.

Les pouvoirs publics s'interrogent de plus en plus sur le bien-fondé du maintien des écoles d'art, de musique et de danse dans le service public.

Or il peut être démontré combien l'enseignement artistique est nécessaire à l'épanouissement individuel et à l'équilibre social de la collectivité. Aucune Société n'a jamais existé sans Art. Il convient évidemment de se garder de la tendance de mettre l'art au seul service de la collectivité. L'Art peut certes jouer un rôle éducatif, mais il ne saurait à lui seul résoudre les "fractures sociales" dont la résorption dépend en définitive du politique. L'attente légitime de l'artiste vis à vis de la société est que celle-ci maintienne des espaces publics qui permettent la circulation d'opinions. S'il est donc impossible d'instaurer un macro-système de l'Art dans la Société, il faut par contre préserver et favoriser des microstructures de diverses natures (établissements d'enseignement, de diffusion, laboratoires de recherches, d'expérimentation...)

L'INDIVIDU ET L'ART ASPECTS PSYCHOLOGIQUES ET PSYCHANALYTIQUES

Docteur Danielle DUCAS : Médecin et psychanalyste

1- Mes principales préoccupations sont les suivantes :

- la transmission de l'Art
- l'intérêt de cette transmission
- la relation entre l'enseignant et l'enseigné.

Le point de départ de cette réflexion peut se situer dans le très grand livre, "*Malaise dans la civilisation*" de Sigmund Freud dans lequel sont évoqués les rôles respectifs et contradictoires que jouent violence et douceur, Arts et Guerre, construction et destruction, connaissance et sauvagerie dans le processus de civilisation, et bien sûr les considérants psychanalytiques qui sous-tendent le rôle des individus dans l'évolution de l'humanité

Cette évolution résulte d'une relation dialectique permanente et ambivalente entre le "groupe" et les individus qui le constituent. Les lois sociales, économiques, politiques, culturelles et scientifiques sont des lois collectives.

La collectivité en soi est certes une entité, mais celle-ci n'est pas simplement une somme d'individus.

Elle peut, en tant que telle, agir sur chacun d'entre eux. Mais en parallèle, l'individu n'est pas uniquement une partie de la collectivité, mais un être à part entière qui peut influencer le collectif tout entier.

Freud part de l'idée que l'esprit de chaque individu est constitué d'un conscient et d'un inconscient. Même si l'individu ne le sait pas, l'inconscient resurgit pourtant en permanence en lui.

Comment la *psychogenèse* (la construction au fil des ans de la structuration psychique, c'est-à-dire du *Moi*, s'est-elle bâtie depuis la naissance?

Lorsqu'on dit, par exemple, "être assoiffé de culture", "dévorer des partitions", "être boulimique de lecture", ce langage simple émane bien d'un inconscient collectif retransmis par les inconscients individuels, lesquels, par l'intermédiaire du langage, font référence à la toute première jouissance qui est de type oral.

Freud émet l'hypothèse que la jouissance, le plaisir, sont aussi importants au développement de l'individu que le manger, le boire, le sommeil ou l'hygiène.

Il assied cette hypothèse sur les trois stades qu'il a repérés, oral, anal et génital. Une fois ces stades passés, les mécanismes de jouissance sont refoulés dans l'inconscient y afférent, mais ils persistent sous forme de "restes" qui, à tout moment ultérieur, sont *susceptibles d'être stimulés par un affect*, une émotion ou un son, et pourrait resurgir et soit devenir soit facteur de névrose , soit au contraire engendrer des

capacités fantastiques d'acquisition (par exemple être "obsessionnel", ou "perfectionnistes"...être "obèse", ou "avide de savoir"..., être "insatisfait sexuel", ou créateur perpétuel...).

2- Plusieurs questions se posent sur **le rôle de l'art dans le développement de l'individu** :

- L'apport de l'art (et de la musique) est-il utile, nécessaire, indispensable?
- Lorsque l'on parle musique (ou art) parle-t-on de toutes les musiques?

Si nécessité il y a, quels paramètres de l'individu entrent en jeu? La carence entraîne-t-elle des frustrations, la présence de l'art favorise-t-elle l'évolution de l'être humain?

Carence, frustration, présence: des mots clés, des mots psychanalytiques aussi. Ces mots impliquent l'existence et le rôle indispensable de - des - Autres.

Une autre question se pose, principalement pour les enseignants, c'est la question " *actif-passif* ". L'écoute est active si elle est volontaire mais la lecture et la pratique le sont davantage. Cela introduit la notion du *symbolisme*. En effet, dans le domaine de la musique classique, le symbole que représente *l'écrit* (l'écriture de la musique et ses lois "grammaticales", qui sont harmoniques...) est incontournable pour exécuter l'"objet matériel" qu'est la *musique*. Cet "*objet*" qu'on prend par l'oreille et non par la main est un *objet* néanmoins...

Ecoute et pratique introduisent une obligation de mise à distance du corps.

La lecture participe à cette mise à distance, et le texte écrit agit comme une loi qui oblige le musicien classique à le regarder, le lire, le reproduire, s'y conformer, l'interpréter.

Bref, il s'agit d'un véritable intermédiaire symbolique à respecter.

Ce respect sera une des conditions nécessaires pour créer et maîtriser la jouissance, pour combiner la solitude indispensable au travail de la musique et à l'apprentissage de toute lecture, de toute technique, pour jongler avec l'amour de soi et l'amour de l'autre, la valorisation narcissique, la réalité et le rêve.

On est en droit de se poser la question de l'importance de la Musique et des autres Arts, dans le développement harmonieux de l'individu.

Certes, il est fondamental, en ce qui concerne son insertion sociale, de lui enseigner *l'histoire*, les *mathématiques*, sa *langue maternelle*, une ou plusieurs *langues étrangères*, *l'informatique*... Mais pour qu'il puisse s'épanouir encore mieux, il me semble fondamental de lui enseigner également les *Arts* qui peuvent apparaître comme une activité gratuite. Selon Bergson, "le rire est le propre de l'homme"...l'Art ne le serait-il pas aussi?

Freud, dans "*Malaise dans la civilisation*" insiste sur le rôle des Arts

dans le processus de civilisation, et théorise de la façon suivante, en faisant référence à ces concepts:

Pulsion sexuelle - principe de plaisir - principe de nécessité - déplacement - sublimation

Chez tout être humaine existent la pulsion sexuelle, dite *pulsion de vie* ou *éros*, et la pulsion de *mort* avec tout le cortège d'agressivité qui l'accompagne: s'il se laisse aller à ses pulsions, il passerait probablement son temps à copuler et (ou) à se battre. Il ne pourrait pas passer mobiliser son intelligence à se nourrir, à lutter contre la nature, à vivre en bonne intelligence avec ses congénères. Ce serait la mort de l'espèce.

Le principe de nécessité s'oppose donc en permanence au principe de plaisir. Freud qui a découvert que le refoulement était à l'origine des névroses va plaider paradoxalement l'importance capitale d'un certain degré de refoulement. Pour pouvoir lutter contre la nature, il va lui falloir refouler en partie ses pulsions. Refouler ne veut pas dire faire disparaître. On ne peut pas faire disparaître une pulsion, mais on peut lui faire subir un autre sort, puisqu'elle doit impérativement (c'est l'hypothèse de Freud) s'exprimer d'une façon ou d'une autre. Pour la faire s'exprimer, les êtres humains ont inventé deux concepts: le *déplacement* et la *sublimation*.

La sublimation

est la transformation de la quête de bonheur et de jouissance dans d'autres domaines que le domaine sexuel. Mais c'est pourtant bien la pulsion sexuelle qui en est le moteur.

Le déplacement

est donc complémentaire à la *sublimation*. Il s'agit de la nécessité de jouir de façon *symboliquement sexuelle*, donc par l'intermédiaire d'un autre objet que de l'objet génital.

L'art est donc un excellent exemple de la *sublimation* et du *déplacement*.

3- L'enseignement de l'art fait appel au plus profond de l'enseigné et nous semble devoir être totalement partie prenante de l'enseignement en général.

Le symbolisme est ce qui différencie l'homme de l'animal qui n'écrit pas, ne parle pas et ne fait pas appel à des objets intermédiaires. C'est donc la capacité de l'homme de se servir de ces objets qui caractérise le symbolisme.

L'enfant a envie de rester en fusion avec la mère⁹. Au tout début,

⁹cf Lacan, in "Le grand Autre"

l'écriture est un des premiers symboles représentant l'autre absent. Pour apprendre l'écriture, il faut renoncer au corps à corps. Il y a donc nécessité de contrôler son corps: il est impossible d'enseigner à quelqu'un qui gesticule.

En cette fin de XXème siècle, nous nous trouvons devant une grande difficulté à donner toute sa part au langage écrit et même parlé, tant les médias participent de la toute puissance de l'image.

Or l'image est la représentation directe du corps, et si l'on pousse cette constatation à l'ultime, elle pourrait se passer du langage.

Et l'écoute peut se passer de la lecture!

Une autre notion me semble importante:

Dans le domaine musical, on pratique avec d'autres (et non pas contre). Le soliste a besoin du compositeur qui a lui-même besoin de l'auditeur. L'instrumentiste a besoin de - des - autre(s) instrumentiste(s). Le soliste a besoin de(s) accompagnateur(s), de l'orchestre, des chœurs, d'un instrument éventuellement qui chante en harmonie avec lui(elle).

L'*écriture* est donc la preuve de l'existence de l'autre.

4 - L'enseignement de l'Art implique encore plusieurs notions:

- **la jubilation :**

L'accord¹⁰ est le résultat de la combinatoire de plusieurs sons. Le premier additionné au deuxième aboutit à un troisième son. Cela peut renvoyer au trio que constituent deux parents et leur enfant. En résultent la richesse ou la pauvreté, que des duos ou des trios, fréquents, harmonieux, variés, ou rares, fades, répétitifs peuvent apporter à l'enfant, ou le décevoir.

L'apprentissage de la musique va permettre à l'enfant un certain développement affectif, et il pourra peut-être accepter la frustration pour arriver au plaisir.

Quel plaisir? Nous voudrions sortir du lieu commun qui dit qu'il faut souffrir "pour être belle", ou pour jouer "beau".

Il s'agit aussi d'un tout autre plaisir qui se repaît de ce va-et-vient qui s'inscrit dans sa mémoire. Il apprend à "jouer" avec le travail nécessaire à alimenter cette mémoire et à l'indicible *jubilation* à retrouver et reproduire l'air connu source de jouissance, que la mémoire, fidèle vestale, va lui restituer en permanence.

Un enfant en échec scolaire va parfois, par cette subtile mise en jeu de cette jubilation, être capable d'apprendre la musique avec grand plaisir et sans l'avoir choisi.

Il découvre alors le plaisir de l'apprentissage. Cela peut alors se transmettre aux mathématiques, à la lecture, à la syntaxe... Il se fait

¹⁰ la locution ACCORD PARFAIT a une connotation libidinale et jubilatoire!

plaisir et il fait plaisir.

C'est une véritable réparation narcissique qui s'est opérée.

- **le don** est constitué par une expérience mémorisée. Ecouter implique de mettre à distance le corps. Le don est acquis.

Faut-il alors réserver l'enseignement de la musique à ceux qui seraient doués? De fait, enseigner la musique à tous les enfants serait un apport précieux pour aider à résoudre les problèmes d'apprentissage: problème du temps, problème de la voix, problème d'identification.

a) L'apprentissage est une combinatoire entre le désir des parents et son propre désir. Une des questions principales est celle de la maîtrise du temps. Or, la musique introduit le temps comme une donnée obligatoire: rythme, temps-attente, durée, lenteur, rapidité, attente de l'après. Ecouter et savoir écouter peut permettre à un individu de maîtriser le temps, donc de se projeter dans l'avenir.

b) L'angoisse de castration, de la solitude, de la mort, est toujours présente dans la relation entre l'individu et le *monde*, et doit être maîtrisée en permanence pour que cette relation puisse être constructrice.

Or la crainte de l'*échec* est hélas un des considérants qui guettent tout artiste et a fortiori tout musicien, et cette crainte est bien sûr liée aux trois angoisses sus-citées.

L'enseignant doit connaître leur existence pour en tenir compte dans sa pédagogie.

c) Le *don* devient alors une notion très relative, très modelable et être doué ou n'être pas doué peut peut-être cesser d'apparaître comme un verdict ou un couperet!

- **l'Autre**... en guise de conclusion:

Quand on chante, on produit un Autre car on entend son air. La musique se joue avec les autres, pour les autres. La partition du compositeur est la création hallucinatoire d'un autre. La musique peut être considérée comme le tranquillisant, le délire, la folie, l'hallucination légale qui engendreront l'immortalité de l'Homme.

LA SOCIÉTÉ ET L'ART

LES LABORATOIRES D'AUBERVILLIERS.

François VERRET : Chorégraphe, Directeur des Laboratoires d'Aubervilliers.

Je suis venu créer le "Laboratoire" d'Aubervilliers parce que, après dix à douze ans de spectacle, il me semblait que ça tournait un peu à vide. Il était flagrant que l'on ne rencontrait quasiment jamais les gens, et si c'était le cas il s'agissait toujours de ce qu'on appelle les classes moyennes. Tout devenait assez prévisible: le lieu de l'échange, le vocabulaire... Ce rituel me semblait inutile et ne m'apprenait rien. D'autre part, on connaît les chiffres, et 30 ans après la création par Malraux des Maisons de la Culture, 80 à 85 % de la population ne viennent pas au spectacle. Alors pendant 3-4 ans, j'ai essayé de les rencontrer avec une caméra en prenant pour base de construire ensemble une image de la réalité.

J'ai découvert alors qu'il était possible de les rencontrer et que cela avait un sens pour eux comme pour moi. Parfois il se révèle des expressions des uns ou des autres. C'est l'art Brut, celui qui construit des objets, de la sculpture. Cela peut-être la musique, la danse. Souvent des choses singulières.

Alors, j'ai pensé que ce qui avait un sens, c'était de créer un lieu de pratiques culturelles où les gens pourraient être invités à s'exprimer. Un lieu où l'on trouverait des ateliers d'expression : écriture, théâtre, danse, clown... c'est infini. L'atelier est animé par une personne, il est presque gratuit (50 frs par an, c'est symbolique). On peut y venir une fois ou plus par semaine. C'est le lieu immédiat où s'exprime la réalité de la population d'une ville, quelle que soit cette ville. Qui doit mener cette mission ? Je pense que les artistes sont bien placés pour essayer d'apporter leur pierre à cet édifice. Ce ne sont pas les seuls.

L'atelier est le sol permanent sur lequel peut surgir l'oeuvre d'art. Avec tout l'arbitraire de l'oeuvre. Que ce soit de la danse contemporaine ou de la musique cet arbitraire du signe (comme dit Ralite) est troublant. Je veux préserver le fait qu'une oeuvre d'art ne se préoccupe pas d'autre chose que de répondre à une nécessité intérieure pour ceux qui se dédient à la construire, et à soulever un certain nombre de questions, mais qu'elle soit "irresponsable", c'est à dire libre, qu'elle provoque un trouble de l'âme. Dans la mesure où j'utilise de l'argent public et que je rencontre la notion de mission de service public, je pense être responsable dans ce que je mobilise comme énergie pour faire naître une forme qui interpelle, qui interroge chacun, et dont chacun a besoin parce que l'oeuvre soulève un certain nombre de questions.

Le "Laboratoire" est un lieu de rencontre où se retrouvent 20,30,40 personnes, associations, amis des amis... Le lieu doit véhiculer ces

occasions. C'est une ancienne usine. Pour moi, cela a de l'importance. En aucun cas, je n'aurais tenté de construire cela dans un lieu identifié comme un lieu culturel. Je crois que l'architecture est déterminante pour qu'une pratique surgisse. Ce n'est pas de la démagogie de se réapproprier ces lieux pour des usages qui se réinventent sans cesse à partir d'un présent.

Il ne faut pas nier qu'il existe un rapport au politique. Pendant une quinzaine d'années, j'ai travaillé dans des statuts contrastés: soit diriger un centre national de chorégraphie, soit être créateur associé à un théâtre, soit être dans une compagnie en résidence... Toujours, la question se posait: jusqu'où un artiste peut-il aller dans sa pratique en accord avec un directeur de structure culturelle qui est le plus souvent le "passeur" d'une volonté politique? Pour moi, cela finissait dans un désaccord terrible parce qu'il y a un malentendu sur la conception du travail. J'ai donc décidé de rencontrer le maire d'une ville, de lui expliquer ce qu'est mon travail. Il me fallait rencontrer un maire qui ait une vision de la culture (Jack Ralite en l'occurrence) trouver un lieu, disposer d'un budget: 300 000Frs auxquels s'ajoutent 200 000 Frs du Conseil Général, 200 000 Frs de la DRAC et 500 000 Frs de l'Etat (Direction de la Musique et de la Danse) pour la création d'oeuvres.

Ces trois dernières années, nous avons créé : " Nous sommes des vaincus", que nous avons joué une trentaine de fois. Sont venus des gens d'Aubervilliers (assez peu) et des Parisiens (pour la plupart), puis "Rapport pour une académie" où plus de gens d'Aubervilliers sont venus. Le problème n'est pas tellement là. Ce n'est pas forcément de faire venir les gens au spectacle. Ce qui est urgent, c'est de proposer des occasions de s'exprimer.

SENS, ART ET COLLECTIVITE.

Patrick TALBOT : Directeur de l'École Nationale des Beaux-Arts de Nancy.

A partir de l'intitulé, je me suis posé la question de savoir comment on faisait coexister ces trois termes : sens, art et collectivité.

Quel rapport existe-t-il entre sens et art ? Si l'on se pose cette question, on se dit d'abord qu'il existe, qu'il n'a pratiquement pas à être démontré, parce que si l'art n'a pas de sens, qu'est ce que l'art ! L'expérience artistique vaut pour nous à partir du moment où elle véhicule du sens. Deleuze disait qu'une image ne vaut que par les pensées qu'elle génère. Si on interroge l'art dans sa profondeur historique, on constate qu'il a toujours été dans le contexte de sociétés qui pouvaient être assez différentes des nôtres aujourd'hui, un mode d'expression ouvertement conçu pour amener une question grave, importante de sens. La coexistence, la cohabitation entre l'art et le

sacré, l'art et la religion, qui est jusqu'à une date relativement récente, l'histoire de tous les arts, avait comme contrepartie le fait que l'art était soit l'illustration, soit l'exaltation, soit l'indication de ce qui touchait à un sens profond, voire le sens dernier de l'existence. Cette union de l'art, du sacré et de la religion indique que presque naturellement la relation entre l'art et le sens va de soi. Walter Benjamin nous dit qu'avec la reproduction technique dans l'art, l'aura se dissipe. L'aura de l'oeuvre d'art, c'est l'apparition d'un lointain, dans un objet qui est extrêmement proche. Ce lointain fait évidemment allusion au sens.

Il y a une sorte de relation presque d'identité de consubstantialité, pour prendre un terme théologique, entre art et sens. Les temps modernes, avec la disparition de l'aura, ont introduit un doute par rapport à cette relation d'évidence. On s'est aperçu que l'art, ou ce qui se donnait comme tel, ce qui était socialement validé comme tel, pouvait être une coquille vide et une forme dépourvue de sens. Ce qui pouvait donc se présenter comme art était d'emblée quelque chose de suspect.

Ainsi, tout l'académisme qui se développe au 19ème siècle dans les arts plastiques et qui est violemment battu en brèche par les impressionnistes démontre que ce qui s'annonce sous le nom de l'art peut ne pas être de l'art, et que le sens peut se déplacer en dehors de ce qui est validé et reconnu comme étant de l'art. Ce que montre l'histoire, c'est que l'art peut se retrouver à un moment prisonnier d'un certain nombre de valeurs: premièrement, la valeur de remémoration (je reprends les termes d'Aloès Règle). Règle parle de cette valeur de remémoration qui se trouve dans l'art et qui nous permet de récapituler ce qui a été l'art des époques passées. Elle se trouve aujourd'hui dans un état d'inflation. On peut évoquer par exemple la célébration du bicentenaire de la révolution et au delà, ces innombrables commémorations qui encombrant nos agendas. Deuxièmement, qui vient brouiller les pistes, la valeur de marché. L'art comme placement dissout, défait la relation évidente entre l'art et le sens. Il y a une sorte de monumentalisation de l'art qui en fait une espèce de valeur sociale incontournable. Elle me fait penser de nouveau à Walter Benjamin, lequel disait que "les grands monuments de culture sont très souvent des grands monuments de barbarie", non seulement parce qu'ils ont souvent coûté cher en termes humains au moment de leur réalisation, mais aussi parce qu'ils peuvent servir exactement à l'inverse de ce pourquoi ils étaient imaginés ou conçus.

Un art en exil du sens, c'est malheureusement quelque chose dont nous faisons l'expérience: la révolte Dada était une manière de dire que ce qui comptait ce n'était pas l'art, mais le sens qu'il pouvait éventuellement véhiculer, un sens qui ne devait pas se figer, être pris dans une monumentalisation qui progressivement pétrifiait le sens et ne lui permettait plus d'être à notre disposition. Antonin Artaud, quand on lui pose la question de savoir ce qu'est la culture répond: "la culture, c'est une effusion raffinée de l'être dans l'organisme en éveil de l'homme". La révolte Dada, de même que les actes provocateurs de Marcel Duchamp, avait pour fonction essentielle de dire que l'art pouvait être en exil du sens et qu'il fallait s'évader de la prison de l'art et redonner du sens.

Je voudrais continuer en parlant **des rapports entre l'art et la collectivité**. Un premier degré de l'approche nous vient immédiatement à l'esprit: on a tendance à penser que l'art est l'expression de la collectivité. Il existe toute une catégorie d'objets, de formes musicales que l'on peut immédiatement identifier comme productions d'une culture, d'une civilisation, d'une société qu'on peut désigner. Ce qui caractérise un grand nombre de productions artistiques c'est qu'elles ont un rapport très fort, un lien presque organique avec la collectivité qui les a produites. George Kubler dans "Formes du Temps" interroge cette relation très profonde entre des productions artistiques et la collectivité qui leur a donné naissance. A partir de là, vient toute la question des styles qui permettent l'identification de leur origine.

On peut aussi prendre la question autrement. Il n'existe pas, semble-t-il, de sociétés sans expression artistique. Dès qu'il y a une collectivité humaine, il y a une expression artistique. Quelque chose qui échappe aux contingences, aux activités ordinaires et qui postule la possibilité d'un au-delà, d'un ailleurs, qui échappe clairement à des préoccupations de vie ou de survie quotidienne. La relation entre l'art et la collectivité, sa culture, ses croyances et ses valeurs, aujourd'hui, compte tenu de l'état de division et de fragmentation de ce qu'est une société démocratique, devient incroyablement problématique. Notre société est traversée par des lignes de fracture. Il y a toujours des classes sociales et l'écart a tendance à augmenter. Il existe d'autres lignes de divisions à l'intérieur de la société. Divisions idéologiques, divisions temporelles. Il y a une coexistence inédite de temporalités aujourd'hui dans notre société. Facteur aggravant: nous avons un rapport à l'espace qui est de plus en plus compliqué, contradictoire, perturbant. Ce rapport à l'espace divise encore la société contemporaine. Il y a, au fond, une atomisation de nos sociétés, renforcée par toute une série d'outils (nouvelles technologies). INTERNET, de manière évidente renforce cette atomisation, en permettant en permanence la construction de "micro-collectivités" qui n'ont pas d'assises spatiales et qui accroissent la difficulté à penser le local. Plus on a la possibilité de se connecter avec des gens qui ont le même centre d'intérêt, plus on perd la capacité de parler au voisin d'à côté!

Par rapport à tout cela, de quoi nous parle l'art ? Sartre disait que le communisme, c'était "l'horizon indépassable de notre temps". A-t-il été dépassé? En réalité, il a été dissout. Le communisme était, dans une société libérale, la seule forme de pensée sociale qui nous obligeait à penser les collectivités comme telles. A partir du moment où cet horizon s'est dissout sans être dépassé, on ne sait plus, où on est. La collectivité fragmentée, dissoute, atomisée, nous renvoie à la question de François Verret: à qui parlons-nous, qui intéressons-nous, de quoi parlons-nous, avec des gens qui peuvent être, ne sont pas, ou seront, nos spectateurs?

En essayant de faire fonctionner ensemble "sens, art et collectivité", je shunte volontairement *le troisième rapport (sens et collectivité)* parce que l'on retombe sur les questions posées par "art et collectivité". En particulier sur les finalités religieuses des sociétés occidentales, en liant la question de la mort annoncée de Dieu. Qu'il y ait mort de Dieu

ou non, il est un fait que nous vivons dans un monde où Dieu n'occupe pas la place qu'il occupait dans la société égyptienne, Dieu ou les Dieux n'occupent pas la place qu'ils pouvaient occuper dans des sociétés que nous pouvons analyser historiquement, y compris la nôtre, jusqu'à une date récente. La question, c'est de savoir si l'art peut donner du sens à la collectivité. On a des réponses qui ne sont pas extraordinairement encourageantes.

L'art peut-il donner à la collectivité le sens qui lui fait tragiquement défaut ? Ce que demandaient aussi bien la république espagnole que le nazisme, l'Italie mussolinienne ou l'Union Soviétique stalinienne aux artistes, c'était de véhiculer à travers leurs oeuvres, quelque chose qui justifierait le sens que cette société s'était donné. Quand l'art se met au service d'une cause il devient illustrateur, serviteur, mais ce qui fait son essence est évacué. Il n'est plus ce que nous aimons en lui, cette quête d'un sens qui ne se fige pas, ne se met pas "au service de". Si l'art se met au service de la collectivité, cela aboutit à quelque chose qui ne concerne pas les artistes. Depuis le 19ème siècle, l'artiste a affirmé son indépendance et tout retour en arrière serait une régression.

Quand on nous serine que l'on va utiliser la culture pour s'en sortir, ou que l'art a un rôle à jouer dans la réduction de la fracture sociale, on se moque du monde ! Comment l'art réduirait-il la fracture sociale ? L'art ne sera jamais la colle qui rassemble les morceaux d'une société atomisée. Ce qu'il peut faire, c'est d'en dresser la carte, en faire le constat, et à partir de là, construire du récit. Ce qui est proposé, même sous une forme plus douce, c'est d'écarter l'art de son propre programme. De surcroît, quand on demande à l'art de créer des valeurs, on crée autant d'exclusions. Il ne s'agit pas de vouloir appliquer un baume sur les plaies de notre société comme on voudrait nous le faire croire. L'art ne peut pas créer des mythes nouveaux dans une société asséchée par la pensée unique, à moins que l'on considère qu'il n'est rien qu'une petite chose décorative qui nous permet de supporter les difficultés de la vie contemporaine.

Dans l'envahissement de l'espace de la culture par la politique, il y a un danger qui paraît sérieux: transformer en enjeux politiques ce qui est du domaine de la culture. A preuve, ce qui se passe à Verdun. Ce n'est plus une question culturelle, c'est un enjeu politique. On commence par interdire la production d'une pièce de théâtre et on finit par dire qu'au conservatoire "il ne faut plus que des gens doués génétiquement"¹¹.

Dans ce rapport entre "art, sens et collectivité", dans la période actuelle, avec les attentes que les politiques traduisent, il me semble qu'il faut être très prudent, et que la seule chose que les artistes puissent demander, c'est que la République soit maintenue. Qu'est-ce que la république sinon un espace public. Que cet espace public permette la circulation d'opinions entre les morceaux disjoints et

¹¹ allusion à la déclaration de la municipalité de Verdun, en avril 1996, qui, pour expliquer sont intention de "démunicipaliser" son école de musique qu'il s'agissait d'en réserver l'accès à ceux qui peuvent en payer le prix ou, à la limite, à ceux qui "*manifesteraient un don génétique*" pour telle ou telle forme d'art.

atomisés de la société actuelle.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE EST-IL INDISPENSABLE A LA COLLECTIVITÉ ?

Jean-Pierre BERLIOZ : Directeur de l'École Nationale de Musique du Département de l'Aveyron.

La réponse à cette question est bien difficile au moment où l'individualisme semble devenir la règle de la vie sociale. Je donnerai une réponse à la lumière de mon expérience au service de la collectivité dans le sens d'un engagement social pour la musique dans le cadre des Écoles Départementales de Musique et de Danse.

A- L'exemple des Écoles Départementales de Musique et de Danse:

1. Le passé :

Si le service public de l'enseignement musical est défini comme l'accès de tous à l'enseignement spécialisé de la musique et de la danse, les écoles départementales peuvent bien, sans exagération, être considérées comme des modèles qui ont leurs limites.

Aventure culturelle des années 80, par-delà les clivages politiques, elles se sont rendues indispensables à la collectivité :

Alpes Maritimes, Alpes de Haute Provence, Aveyron, Creuse, Dordogne, Haute Loire, Haute Saône, Landes, Lozère, Tarn.

- géographiquement, elles concernent la population de **tout un département**.

Profil moyen : 300 000 habitants, 1500 élèves

10 à 15 antennes de 50 à 500 élèves.

- elles concernent **toutes les classes sociales**, pas seulement l'élite favorisée, le milieu rural en général.

- **tous les âges** : enfants et adultes.

- elles ont permis l'accès à toutes les musiques, **tous les styles** : classique, variétés, jazz, traditionnelle, électroacoustique.

Dans l'esprit du schéma directeur, elles ont répondu au mieux à l'attente éducative :

- adaptation au rythme de l'enfant.
- lien étroit de la mission pédagogique et du projet culturel.

L'identité même de ces écoles repose sur la mise en place d'un projet pédagogique et artistique souvent annuel qui rassemble les élèves de tout le Département en liaison avec l'Éducation Nationale : "L'arche de Noé", "L'enfant et les sortilèges", "Musique à danser la Renaissance".

Cette grande liberté d'action et d'innovation a été rendue possible par l'autonomie de gestion de ces écoles, indépendante des collectivités qui la composent.

2. Aujourd'hui : le constat

Ces projets généreux ont pu devenir réalité grâce à l'engagement d'une équipe enseignante dont la majorité est largement acquise au projet, ouverte sur les attentes de la société rurale et décidée à y répondre.

Techniquement et si on juge ces écoles sur le nombre d'élèves arrivant en fin de cursus, les écoles départementales n'ont pas démérité. Les niveaux de sortie sont équivalents à ceux de la centaine d'écoles nationales existantes et on y trouve aussi des futurs professionnels.

Sans sombrer dans le pessimisme ambiant, et peut-être parce que les écoles départementales ont anticipé l'évolution demandée aujourd'hui aux écoles de musique par les municipalités :

- s'adapter à la vie sociale
- s'ouvrir à toutes les musiques
- répondre à la demande

les "*limites du modèle*" se font sentir aujourd'hui :

- lourdeur de gestion
- fragilité financière dans le partenariat État 10%, Département 40%, communes 30%, familles 20%.

L'intérêt général que garantissent ces institutions publiques se heurte, aujourd'hui plus qu'hier, à l'individualisme ambiant qui prévaut chez certains professeurs ou certains parents d'élèves, porteurs de leurs seuls intérêts personnels: tentations d'utilisation de la structure publique au profit d'intérêts particuliers, sans doute pas nouvelles, mais peut-être plus sensibles aujourd'hui. Tentation d'aller vers l'associatif tout en profitant des avantages du service public, mais sans trop de contraintes vis à vis de la rigueur d'une école.

Pourtant, malgré ce climat, des signes confirment *l'utilité sociale* de ces écoles éclatées:

- la demande sociale reste toujours aussi importante. Cette année l'ENMA a réussi à inverser la tendance à la baisse des effectifs malgré la crise économique.
- l'innovation reste encore possible : l'ENMA a mis en place cette année une formation DEUG Lettres modernes - Culture musicale où l'École Nationale du Département est partenaire à part entière de l'Université, destinée:
aux futurs instituteurs à dominante musicale
aux futurs Dumistes

B- Quel est l'avenir de l'enseignement artistique dans le cadre de

la collectivité ?

Sans jouer les prophètes, ce qui apparaît particulièrement risqué en période de mutation, je voudrais affirmer l'utilité sociale de leur statut d'établissement public pour les écoles départementales.

Le maintien de la reconnaissance technique et financière de l'État constitue pour ces structures la condition même de leur survie, garante de leur qualité, elles ne sauraient exister sans cette reconnaissance.

L'enseignement artistique de qualité en direction de la collectivité passe par le service public dans les départements ruraux défavorisés, mais aussi dans les quartiers en difficulté en milieu urbain, ce qui implique un nouveau profil d'enseignants.

Quelles *modalités* devra adopter l'enseignement artistique dans une société où le *travail pour tous n'existe plus*, où les *classes moyennes* risquent de disparaître, celles-là mêmes qui ont été à l'origine de son expansion ?

Difficile de répondre à ces questions ! Simplement il est certain qu'il faudra inventer autre chose que les écoles que nous connaissons aujourd'hui, s'adapter à une situation nouvelle, ne pas s'accrocher aux schémas du passé et vouloir les reproduire.

Par-delà les inquiétudes actuelles, sans doute légitimes, je terminerai sur une note optimiste : oui, l'enseignement artistique est et restera indispensable à la collectivité, oui les écoles de musique et de danse devront rester des lieux de cohésion sociale, de création collective, d'innovations pédagogiques et éducatives.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE EST-IL INDISPENSABLE À L'INDIVIDU ?

Christophe BLANDIN- ESTOURNET : Directeur du Centre National du Théâtre.

J'ai commencé par tourner cette question dans tous les sens avant de savoir par quel bout la prendre. Il y a quelques jours, ma fille de huit ans révisait un cours à propos de la préhistoire sur l'évolution de l'homme : des australopithèques jusqu'à l'homo-sapiens sapiens, qui semblerait être la dernière forme d'évolution connue. Et l'on apprenait que c'est avec l'homo-sapiens sapiens qu'apparaît l'art. Je me suis alors demandé : " À partir de quand fait-on apparaître l'enseignement artistique ? " Je n'ai pas trouvé de réponse, mais c'est assez récent. Cela m'intéressait d'autant plus que le rapport Rigaud "Pour une refondation de la politique culturelle", daté d'octobre dernier, pose le principe de l'éducation artistique et culturelle comme un droit permanent du citoyen. La question qui nous réunit aujourd'hui semble donc être d'actualité.

Ma première gêne a porté sur le dernier terme de la question, l'"individu". Quand on pose une question de ce type là, il y a toujours la tentation de se légitimer en parlant au nom de l'intérêt de l'autre. Il existe un risque d'auto-légitimation, dans cette manière d'aborder le problème. Ce risque viendrait de ce qu'un corps social, un groupe comme peuvent l'être les enseignants ou les responsables de structures d'éducation artistique, en un moment où ils se sentent fragilisés, soit amené à poser la question en ces termes en tentant de s'auto-légitimer, s'appuyant sur les intérêts d'individus présumés à qui on omet de demander leur avis. Mais j'ai été grandement rassuré à la lecture du journal "Le Monde", découvrant que l'éducation artistique bénéficiera d'un milliard de francs d'ici 2001. Visiblement nous n'étions pas les seuls à nous poser la question et Monsieur Douste-Blazy y avait apporté sa réponse. La première crainte que j'avais - sur la fragilité d'un groupe à un moment donné qui tenterait de se légitimer - finalement, d'autres, le Ministère de la Culture, y avaient répondu. En effet, quoi de plus légitime que de dégager un intérêt collectif, partagé par tout le monde, pour les activités qui sont les nôtres ? Et c'est la deuxième remarque que je voudrais faire sur le terme "individu". L'individu au nom duquel on pose cette question, je crois qu'il n'existe pas. Il n'y a pas "un" individu, mais il y a "des" individus. On est dans une société différenciée, hiérarchisée, composée de groupes sociaux, de classes sociales : chacun de ces groupes n'a pas le même poids ni la même culture. La société est traversée par des tensions, et l'art, donc les enseignements artistiques, au même titre que le reste de la société, n'est pas un champ consensuel a priori, mais plutôt un espace qui, lui aussi, est divisé. Par exemple, une étude du Département des Études et Prospectives du Ministère de la Culture porte sur les sorties culturelles des jeunes de 12 à 25 ans. Il est intéressant de relever que les sorties culturelles les plus fréquentes des jeunes sont le cinéma, les sorties en discothèque et les concerts de Rock : des secteurs sur

lesquels il y a très peu d'interventions publiques. Face à cette constatation, il convient de s'interroger sur l'intervention publique, en terme de production artistique comme en terme d'enseignement artistique. Pour en terminer avec l'individu, il faut reconnaître à l'art une vertu singulière : il permet un moment d'union avec le public, un regroupement autour d'un objet commun. Mais cette union ne signifie pas pour autant homogénéité.

La deuxième remarque qui m'est venue à l'esprit, c'est autour du mot " indispensable ". Là aussi, il y a un danger à poser la question des enseignements artistiques en terme d'indispensable ou pas ! A contrario, je remarquerais que, s'il est difficile de repérer ce qui est indispensable dans l'art et l'enseignement artistique, les régimes autoritaires ou totalitaires ont, eux, repéré quels étaient les arts et les enseignements artistiques dont on peut se dispenser. L'actualité parle d'elle même : cela s'appelle la bibliothèque d'Orange, la fête du livre de Toulon, le TNDI de Châteauevallon, des lieux de diffusion de spectacles vivants... où on sait, non pas ce qui est indispensable, mais où l'on sait ce qu'il ne faut pas faire ! Dans les régimes totalitaires, les critiques portent toujours sur :

1 - l'artiste qui est différent est mauvais, il est mauvais parce qu'il est différent.

2 - l'art qu'il produit est un art décadent et dégénéré. Donc, c'est celui-là dont on n'a pas besoin, parce que finalement tout ça produit quelque chose d'antisocial.

C'est, d'une certaine manière, définir par la négative ce qui nous est, en fait, indispensable dans l'art - sans que nous ne nous en rendions compte.

Me semble-t-il, il y a un autre danger à analyser les choses en terme d'*indispensable*, parce que ce terme renvoie automatiquement au *besoin*, et "besoin" cela renvoie à *nature*. Et dans ce secteur, je pense qu'il n'y a pas de nature humaine, mais une culture humaine ! S'il y avait une nature humaine, et que l'art en fasse partie, on n'éprouverait pas le besoin d'apprendre aux enfants qu'il faut attendre l'homo sapiens sapiens pour créer l'art ! Cela aurait dû exister depuis l'australopithèque ! L'art me semble être de l'ordre d'une culture humaine et non pas d'une nature humaine - culture humaine qui est à construire, à élaborer, et où les enseignements artistiques me semblent trouver toute leur pertinence dans une démarche dynamique d'élaboration et de construction. A la différence du besoin, l'art me semble devoir être fondé, et il doit se traduire, dans les enseignements, sur la notion de désir ! L'art, l'approche artistique, la pratique artistique ne peuvent se fonder que sur le désir, qui est différent de la notion de besoin. C'est peut-être ce qui nous distingue d'autres espèces !

Quand on pose la question "à quoi sert l'enseignement artistique ?" j'aurais envie de répondre "et bien ça ne sert à rien ! À rien d'utile !" Rousseau écrit dans "l'Émile" : "la plus grande, la plus importante, la plus utile des règles de l'éducation, ce n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre". On sait que bien peu des personnes se trouvant dans les écoles d'enseignement artistique deviendront des professionnels ; l'utilité des enseignements artistiques n'est pas renvoyée à une insertion ou une intégration professionnelle comme peut l'être l'éducation plus générale. Plus que le but, ce qui me paraît

important, c'est la démarche que tout cela induit. Dans cette perspective, on peut reparler d'une culture humaine à élaborer, à construire.

Après cette remise en cause de la question, je proposerai quelques pistes qui me semblent révéler la pertinence de l'enseignement artistique. Tout d'abord, comme la société et l'individu sont traversés par des conflits, par des violences, l'art et les enseignements artistiques peuvent être un des moyens de sublimer ou de jouer (au sens sociologique, mais le jeu de l'acteur n'est pas loin !) ces violences, ces tensions. Par ailleurs, comme il n'y a pas "un" mais "des" individus, "des" groupes sociaux différents, qui sont en opposition, en tension, au sein d'une société hiérarchisée, l'expression artistique est à cette image là! Il faut avoir un souci : permettre dans les enseignements artistiques, l'accueil et l'acceptation de toutes ces formes d'expressions qui sont le fait d'individus pas forcément regroupés consciemment, et qui sont le reflet de ces différentes pratiques artistiques et culturelles émanant du corps social.

Une anecdote à ce propos : un inspecteur de la danse participait récemment à l'inauguration d'un conservatoire assez exemplaire au plan technique. En pleine visite officielle, on lui a fait voir un studio de danse magnifique ; il a demandé si c'était là et à quelles heures auraient lieu les cours de "Hip-hop". Bien sûr tout le monde a trouvé la plaisanterie extrêmement drôle. Or, cette question n'était pas tout à fait une plaisanterie ! Evidemment, il faut aussi se méfier du danger inverse: le fait d'accueillir des pratiques et des enseignements artistiques dans des lieux normalisés comme peuvent l'être les écoles, c'est prendre le risque de figer certaines pratiques qui sont encore en devenir.

Autre point sur lequel je vois une pertinence individuelle aux enseignements artistiques, c'est l'acquisition de codes. En effet, acquérir des codes permet à l'individu de s'intégrer dans une logique de transmission, mais cela permet aussi aux individus et aux groupes de se situer, de communiquer à partir de cette connaissance commune. C'est ce que Bourdieu disait à propos des musées : "L'œuvre d'art considérée en tant que bien symbolique n'existe comme telle que pour celui qui détient les moyens de se l'approprier, c'est-à-dire de la déchiffrer". Cette capacité à déchiffrer est fondamentale car elle permet la communication et clarifie la situation.

Enfin, dernier point : si les œuvres d'art existaient avant, la notion d'artiste, elle, apparaît avec la Renaissance, à un moment où l'organisation sociale se fragmente, où l'éducation va apparaître en tant que telle, de même que le négoce, le grand commerce... Depuis, nous vivons dans des sociétés modernes laïques, fragmentées, où l'œuvre, l'art et la culture, ne sont plus intégrés en tant que tels mais doivent se justifier et s'identifier. Et, du fait de cette fragmentation, il ne reste plus que deux disciplines qui sont à même de donner du sens : c'est la philosophie, et l'art ! En ce sens, l'enseignement artistique a une mission extrêmement importante à accomplir (comme l'illustre la résurgence des cafés de la philosophie) car il y a visiblement un besoin, une quête du sens, quête de sens qui peut passer aussi par les enseignements artistiques.

Après avoir un peu déconstruit la question - en même temps j'espère avoir ouvert quelques pistes - je terminerai en disant que de la même manière qu'il ne saurait y avoir qu'un seul type de public pour un seul type d'oeuvre, il faut penser qu'il n'y a pas un seul type d'individu pour un seul type d'enseignement artistique. C'est du côté de la diversité que les choses doivent aller.

3ème partie :

**LES ENSEIGNEMENTS
ARTISTIQUES
et
LA SOCIETE FRANCAISE**

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET LE PRINCIPE D'ÉGALITÉ SOCIALE ET GÉOGRAPHIQUE.

Eddy Schepens : Professeur de Sciences de l'Éducation au CNSM de Lyon et au Cefedem de Lyon

J'ai donc à introduire une réflexion sur les enseignements artistiques au regard du - ou des - principes de l'égalité, géographique et sociale. Je vous avouerai qu'en préparant cette petite intervention, j'ai eu le sentiment quelque peu étrange de me retrouver convoqué devant l'un de ces exercices canoniques de dissertation auxquels sont conviés chaque année les candidats bacheliers... Et comme eux, j'imagine, je me suis senti pris de vertige : s'il est une question délicate dans une société démocratique, c'est bien celle-là. Égalité : voilà bien le mot le plus encombrant de la devise républicaine.

Si je voulais rapidement m'acquitter de ma tâche, je me contenterais de faire un bilan sur les conditions permettant un accès égalitaire aux établissements d'enseignement artistique en France. Ma communication se bornerait alors à ceci : non, les français ne sont pas formellement égaux au regard de la formation artistique. Tout au moins, comme l'aurait dit Coluche, certains français sont plus égaux que d'autres.

Un très rapide état des lieux peut nous en convaincre :

- D'abord, sur le plan de l'enseignement de la musique, que je connais mieux, il est clair que la carte de l'enseignement musical n'est pas encore complète, malgré les efforts budgétaires des pouvoirs publics et l'ingéniosité des divers acteurs qui ont réussi - ou sont en train de réussir - la mise en place de complexes structures d'écoles départementales. Si l'on veut faire fréquenter un conservatoire à ses enfants, il vaut toujours mieux habiter une grande ville d'une région riche que demeurer dans un village du Massif central, voire dans le Nord. Pensons par ailleurs à ces régions où la neige vient régulièrement bloquer l'accès des intervenants musicaux et de leurs élèves aux lieux d'enseignement.
- De manière tout aussi générale, mieux vaut habiter une région ou une ville riche si l'on souhaite disposer de l'accès à un établissement assurant des conditions de fréquentation confortables sur le plan matériel, pratiques quant aux horaires, et intéressantes par la diversité des enseignements offerts.
- Les enseignements artistiques ne bénéficient pas de manière égale du soutien de la collectivité : la disproportion des moyens entre les écoles d'art et les conservatoires me paraît manifeste sur ce point. Que dire par ailleurs des nombreux départements d'art dramatique qui ont été fermés sans que l'opinion s'en émeuve outre mesure. Les parents qui ont le désir de faire faire de la musique à leurs enfants demeurent

avantagés par rapport à ceux qui imaginaient les initier aux techniques de la parole ou des arts graphiques.

- Les musiques traditionnelles, le jazz, le rock ne sont enseignés dans les conservatoires que marginalement; ceux qui veulent s'initier dans ces domaines doivent s'adresser aux écoles privées ou aux associations et engager eux-mêmes l'essentiel des frais de leur formation.
- Enfin, le service public de l'enseignement artistique dont disposera le citoyen dans sa municipalité sera plus ou moins développé - voire plus ou moins existant - selon que les élus de la municipalité seront eux-mêmes plus ou moins convaincus de l'intérêt, politique, symbolique, voire marchand, que cette activité leur semble pouvoir dégager.

Pour terminer ma réflexion si je la cantonnais à un strict bilan, il me faudrait toutefois m'avancer encore quelque peu dans le délicat registre des inégalités culturelles et sociales qui, comme on l'a tant rappelé, filtrent massivement les démarches vis-à-vis des établissements culturels : et là, je le crains, je risque d'être un peu plus long.

Le couplet sur l'élitisme des conservatoires est bien connu. Ce reproche emprunte à deux registres distincts, toutefois souvent confondus : celui des finalités d'abord - on leur reproche de se consacrer *de fait* à la stricte formation d'une élite -, celui du filtrage social qu'ils opèrent ensuite - tout le monde n'a pas accès aux conservatoires, la classe sociale demeurant un opérateur puissant de leur fréquentation.

Notons sur ce dernier point que les quelques enquêtes qui existent suggèrent que des déterminismes semblent présider à l'entrée dans les conservatoires : mais elles indiquent aussi que ceux-ci ne jouent pas toujours là où on les attend. Ainsi la pratique musicale dans la famille des élèves semble-t-elle plus décisive que le fait d'appartenir à des milieux socio-économiquement privilégiés, du fait notamment que jusqu'ici, les droits d'inscription modérés assuraient une égalité de principe sur le plan financier. Nous aurons je crois l'occasion de revenir abondamment sur le danger qui plane aujourd'hui en ce domaine.

En quoi donc les conservatoires seraient-ils élitistes ?

On a beaucoup parlé depuis une trentaine d'années des rapports entre le peuple et la culture. Le concept même de culture s'en est trouvé modifié, éclaté, pris en otage par le jeu des définitions contradictoires. Jeu auquel une génération entière s'essaya, de Malraux à Jack Lang, en passant par Cohn Bendit et mai 68. Le débat sur la culture est sans doute devenu un phénomène culturel en lui-même, qui a pris une large autonomie par rapport aux champs philosophique ou scientifique où il se menait traditionnellement. Il fut alimenté pour une part par des hommes politiques qui en firent leur emblème, pour une autre part par des professionnels issus de champs artistiques et sociaux multiples, soudain fédérés par l'apparition de

structures publiques où ils avaient à exercer leurs fonctions ensemble.

Ce fut rarement un débat consensuel.

Je me rappelle que dans les années 70, en Belgique, un directeur du ministère de la culture, Marcel Hicter, tenta de s'opposer à la conception dominante qui voulait que la culture fût à démocratiser : l'idée " malrusienne " selon laquelle il était nécessaire, et peut-être suffisant, d'amener la culture au peuple lui paraissait étrangement en contradiction avec sa connaissance intime des milieux populaires ; il savaient ceux-ci toujours en retard d'une légitimité par rapport aux objets culturels consacrés, fidèles, par nécessité humaine, à leurs manières de faire, de penser, de parler, de créer, de se représenter, d'aimer. Proche de nombreux artistes wallons d'expression francophone peu connus dans l'hexagone, il savait la culture plurielle, comme aurait dit Michel de Certeau, mais il avait pu se rendre compte de la volonté toujours quelque peu hégémonique de la France, prompte souvent à indexer sur ses logiques propres, souvent jacobines, les productions étrangères, fussent-elles francophones. La notion de **démocratie culturelle** qu'il forgea entendait concurrencer celle de démocratisation de la culture alors en vogue, dans laquelle il voyait la pérennisation du pouvoir des grands sur les humbles, en une confiscation ultime des moyens de se définir une identité, laquelle ne pouvait selon lui que résulter du travail des hommes entre eux dans l'œuvre vive de la production, en actes donc. S'opposant à Malraux, il se méfiait d'une politique privilégiant la seule diffusion des oeuvres, insuffisantes pensait-il à signifier par elles-mêmes pour qui n'en a pas les codes.

Passer d'une démocratisation des biens culturels réputés universels à une volonté politique de **faire** la démocratie en conviant les citoyens à oeuvrer ensemble leur culture - au sens strict, à mettre en *œuvres* : sans doute y a-t-il là toute une philosophie des petits pays qui, se sachant impuissants à faire briller leur culture et leurs artistes sur la scène internationale, invente une définition de la culture apte à rendre compte des singularités. On l'a oublié, mais dans le Contrat social, Rousseau, citoyen de la - très petite - République de Genève, n'envisage la démocratie comme possible que dans les petits états, plutôt pauvres d'ailleurs. Elle ne lui semble guère convenir aux états riches, de population nombreuse et à forte hiérarchie sociale car, pense-t-il, il est inévitable que dans ceux-là une majorité y domine toujours une minorité, l'inégalité des conditions et la multiplicité des convictions rendant illusoire le consensus. Les petits états, tel la Corse qu'il cite nommément, sont plus à mêmes selon lui de rassembler dans une volonté démocratique les citoyens¹².

Démocratie, ou démocratisation, égalité : nous voici sur les bords d'une foisonnante complexité. Comment la Révolution française, qui a cru voir en Rousseau le père de son programme de gouvernement, a-t-

¹²Voir à ce sujet l'article de Vincent de Coorebyter (auquel nous empruntons beaucoup dans ce passage), in " **Citoyens et pouvoirs en Europe** ", Fondation Marcel Hicter, Bruxelles, Labor, 1993

elle abordé la question de l'égalité ? D'abord et avant tout me semble-t-il en affirmant qu'il n'y aurait plus de sous-citoyens. C'est cela le paradigme républicain : des citoyens libres ne peuvent être que des citoyens égaux ; les classes sont abolies, mais la langue et la nation seront unifiées, les lois codifiées et chacun aura à les connaître. L'accès à la politique, aux sciences, aux arts, et aux techniques devenaient formellement accessibles à tous. Mais il ne fut pour autant jamais question que tous y accèdent... Est-il provoquant de remarquer, pour ce qui nous concerne ici, que ce que j'appellerais la *républicanisation* de l'accès aux arts n'a jamais correspondu à sa démocratisation, si on entend par là l'ouverture des **pratiques** artistiques et de leurs lieux au plus grand nombre ?

Le modèle de l'*Institut National de Musique*, ensuite celui du *Conservatoire*, ont été forgés pour la formation des élites, et cela sans ambiguïté. La République avait de chauds partisans parmi les musiciens, qui souhaitaient prêter leur concours à l'élaboration de ce monde nouveau qui naissait. Un monde où ils pourraient à la fois célébrer leur foi en l'homme, libre, pensant et agissant, et affirmer l'indépendance de l'art vis-à-vis des puissants qu'ils étaient jusque là obligés de servir. Dorénavant, tout fils du peuple pourrait espérer atteindre aux plus hautes formations et aux plus hautes fonctions intellectuelles, politiques et, pour ce qui nous concerne, artistiques, au regard de son seul *mérite*, par les seules vertus de ses dons, de son courage, de son labeur. L'art n'était plus l'apanage des aristocrates, et la musique devenait elle-même républicaine. Deux cents ans après, que nous disent le maire de Verdun et le maire de Lyon ? Si l'un s'exprime de manière à peine moins abrupte que Monsieur Le Pen en proposant une sélection au départ des talents "génétiquement repérables"¹³, l'autre propose plus prudemment de réserver le conservatoire de sa ville à tous les enfants qui en ont la capacité, et se défend de toute volonté de sélection en précisant que la sélection, ce n'est pas l'élimination, c'est simplement reconnaître ceux qui ont des aptitudes. Voici en un tête-à-queue redoutable l'idéal républicain convoqué devant ses origines, cette fois au nom du réalisme. Réalisme économique - il n'y a plus assez d'argent pour payer toute cela, et les artistes doivent apprendre à composer avec le principe de réalité -, réalisme politique - le citoyen "moyen" doit-il payer deux fois, une fois via le budget de l'Etat, une autre via celui des impôts locaux, une culture qu'il ne fréquente pas ? - réalisme républicain enfin : l'égalité, ce n'est pas en sollicitant encore plus d'Etat qu'on peut y parvenir, c'est en affirmant des choix strictement personnels, sanctionnés par une implication financière, particulièrement en ces matières réputées subsidiaires à la vie collective que sont les arts.

Les portes des services publics en Europe s'ouvrent en grand sur les logiques privées dans notre monde postindustriel qui les condamne pour archaïsme : il ne faudra pas s'étonner que les courants d'air glacés qui balaient une société comptant de plus en plus d'exclus, gouvernée peut-être surtout par les marchés, poussent de plus en plus d'hommes et de femmes à se réchauffer le cœur en faisant cercle

¹³ Le Monde du 30 avril 1996

autour du courage et de l'espoir retrouvé par certains, les uns dans des bouchons de routiers, d'autres auprès d'infirmières en grève ou aux portes des églises qu'on enfonce...

Mais pour l'heure, le risque d'une banalisation des formations artistiques par la logique de la rentabilité est une menace contre laquelle nous ne pouvons que compter sur notre détermination propre. Loin de toute tentation corporative, il nous faudra balayer devant notre porte, interroger notre histoire pour esquisser un avenir qui ne pourra du reste être que militant et réfléchi: car le problème est porteur de toute la complexité du postmodernisme et, en ce sens, bouleverse bien des conceptions.. La culture n'est pas affaire d'objets porteurs par eux-mêmes de sens ; elle n'est pas non plus simple sensibilisation à ces objets d'élection. La culture est métissage, hommes - objets, en un aller-retour où nous construisons /reconstruisons sans cesse les oeuvres autant qu'elles nous construisent. C'est là le sens du mot *tekhné* qui, en grec, désignait l'art et le métier.

Ce discours sur l'inopportunité de maintenir un service public de la formation à l'art aussi dense n'est pas né des problèmes économiques, bien réels, auxquels sont confrontés les municipalités ; c'est un vieux fond idéologique, assez également réparti de gauche à droite, qui trouve à s'exprimer sans plus d'ambages et qui nous raconte sa vision profonde de l'humanité : que les hommes sont inégaux, tantôt par nature, tantôt par culture, qu'à vouloir les égaliser on ne peut que les tirer tous vers le bas, qu'il y a un risque majeur de voir disparaître toute création scientifique, artistique, technique si on ne donne pas davantage de moyens à ceux qui ont à l'évidence les qualités requises pour " aller loin ", que la vulgarité guette toujours, et avec elle la haine de ce qui est grand, noble, nécessaire à l'humanité. La " massification " des universités est plus souvent lue par exemple comme une erreur de programmation par manque de courage politique - on devrait oser rendre la sélection plus âpre - que comme le seuil d'une ère nouvelle où l'université moderne resterait à inventer pour répondre aux défis sociaux et intellectuels de notre temps. Que n'a-t-on de même brocardé le pari de mener 80 % des adolescents au Bac : comme Alain Touraine, ce qui m'interroge dans ce pourcentage, ce sont les surnuméraires, ces 20 % dont on ne dit pas ce qu'ils sont censés devenir. Mais ce qui semble le plus souvent irriter les contempteurs du projet, c'est surtout l'irréalisme et la démagogie de l'objectif des 80 % de bacheliers ; ils y lisent la confirmation de leurs craintes, à savoir l'inévitable baisse de niveau qu'ils croient du reste avoir déjà largement repérée dans la formation générale.

Voici donc que des élus, représentant ou croyant représenter une sensibilité qui n'osait jusque là s'exprimer, souhaitent voir revenir l'enseignement artistique à ses origines, la formation des élites. Il s'agirait alors de penser nécessairement en termes de mérite, de candidats doués à repérer, d'une fraction de la population à distinguer.

Nous mesurons sans doute cruellement aujourd'hui le déficit de réflexion qui a marqué la mise en pratique du très volontaire plan Landowsky et des impasses probables qu'il annonçait : l'excellence pour tous, c'est une machine à inégaliser. Et ceci pour trois raisons :

- D'abord parce que le terme même d'excellence suggère un aboutissement, fut-il momentané, un sommet. Pour rester dans les images géométriques, je dirais qu'on comprend aisément qu'un sommet n'a de sens que par rapport à des bases. On lit là une puissante métaphore qui, tel un agent génétique, œuvre toutes les logiques éducatives, en inscrivant le temps des études comme un chemin, une progression, et en dessinant ce temps dans un espace singulier : celui des structures de formation, nécessairement alors représenté sous la forme d'une pyramide. Comment l'excellence pourrait-elle se penser autrement ? La pédagogie n'a cessé d'être conflictualisée par cette question, bien avant que les sociologues ne révèlent les processus qui font de l'école - de toutes les écoles - des lieux peu innocents au regard des logiques sociales.

- Ensuite, parce que fonder un programme de création intensive d'écoles de musique sur le moule esthétique, pédagogique et je dirais de promotion sociale qu'était le Conservatoire de Paris, dont je rappelle que les CNR actuels étaient jusqu'il y a peu les " Succursales ", ne pouvait qu'élargir démesurément la base de cette pyramide, tout entière inscrite dans le sens de la formation des professionnels ; l'investissement massif consenti par les municipalités pour le développement de ce que certains d'entre eux dénoncent aujourd'hui comme un simple vivier de futurs professionnels ne pouvait manquer de devenir source d'interrogations. Je sais que sur ce point en particulier, les choses ont évolué dans maints établissements. Il n'est toutefois guère sûr que nous ayons convaincus, les politiques notamment, et ce d'autant plus que nous hésitons à énoncer un projet alternatif qui nous couperait momentanément peut-être de la légitimité acquise en ce domaine : celle d'une formation permettant de déboucher sur la professionnalisation, qui comme telle a depuis longtemps défini ses pratiques, ses normes, ses besoins, et assure une nette visibilité de sa fonction.

- Enfin, parce que la notion même d'excellence suggère une opposition entre individualité et collectivité, et que, dans une telle conception, les destins personnels ne peuvent se penser autrement qu'en termes de concurrence, de concours de toutes sortes, fussent-ils de circonstances, attribuant souvent à la chance un rôle décisif dans l'élection d'un individu.

La demande formulée par les classes moyennes aux écoles de musique me paraît illustrer au plus près la nécessité d'une réflexion approfondie sur leur mission. Les conservatoires sont en ce qui les concerne victimes de leur succès d'audience, et peut-être ne savent-ils exactement qu'en faire. J'ai souvent le sentiment que les classes moyennes sont dans notre société - et pour autant qu'il en reste dans les vingt années à venir - les plus porteuses d'une demande symbolique, d'identité surtout, qu'elles peinent à trouver en elles-mêmes et qu'elles croient pouvoir nouer dans de telles structures, du fait qu'elles sont elles-mêmes hautement identifiées.

L'envie "gratuite" de "se cultiver" de ces catégories sociales incertainement définies se termine le plus souvent en quiproquo : venues chercher ce que d'aucun appelle bien malencontreusement un "supplément d'âme" - on pourrait donc vivre sans ce supplément selon cette formule - auprès de l'école de musique, celle-ci leur répond en termes de spécialisation, de promotion sociale, de translation dans son univers propre.

Impuissantes à proposer de nouveaux modèles de pratiques artistiques, arc-boutées sur leur passé en affirmant vouloir maintenir vivante la tradition qui les caractérise, certaines écoles de musique renforcent leur image de monopolistes peu partageurs. Comment fait-on, en économie libérale, pour faire sauter les monopoles ? En ouvrant à la concurrence. C'est ce qui, gageons-le, risque de se produire. Et les classes moyennes, une fois de plus déboutées de leur désir, s'engouffreront dans la nouvelle voie qui leur sera, pensent-ils, ainsi ouverte. Le risque d'un Music-world à l'image du Disneyworld n'est pas à écarter. Mais avant de me gausser de ses éventuels clients, je m'interrogerai d'abord sur le fait de savoir pourquoi certains conservatoires demeurent obstinément fermés le samedi, pourquoi les filières de pratiques amateurs restent subordonnées à des logiques professionnelles, pourquoi nous aurons été aussi sourds aux demandes pressantes de sens à fonder à travers la pratique musicale, demandes que nous avons souvent retraduites dans nos valeurs propres - comme par exemple : formation d'un futur public, nécessaire du reste aux professionnels, peuplement des classes à faible demande, maintien des concours annuels malgré le schéma directeur, marginalisation des adultes débutants, scolarisation abusive des procédés pédagogiques, étalement d'une formation sur - au minimum - dix ans sous peine d'incomplétude, refus d'ouverture à certains styles, dévaluation symbolique de certains instruments à faible répertoire, classique tout au moins...

Dans ma ville, le pouvoir politique en place à l'époque a créé des antennes périphériques au CNR, vouées explicitement par le maire à constituer une alternative de formation et de pratique amateur face à un CNR sélectif et ouvertement professionnalisant. J'ai vu ces lieux devenir rapidement un pur et simple vivier où les enseignants étaient nommément chargés de découvrir de jeunes talents à transférer au conservatoire. En me rendant compte de cela, je ne pus m'empêcher de penser - et de dire - que les politiques risquaient de fermer les écoles de musique, pour des raisons de divorce avec le projet des conservatoires, et avec le mauvais projet de le ristourner purement et simplement au privé. La réalité vient aujourd'hui dépasser mes craintes : je goûte le paradoxe qui fait que ce soit un élu conservateur qui vienne aujourd'hui sanctionner une gestion pédagogique et sociale élitaire, au nom d'une vision plus élitaire encore, et surtout plus cynique.

Il y a fort à parier enfin que les pouvoirs publics locaux soient tentés de se désengager des logiques de formation artistique pour se cantonner aux activités de diffusion prestées ou non par les personnels

sous contrats dans l'enseignement. Les concerts, voilà du visible, du défendable, de l'organisable. On peut comprendre ces élus.

Quand le principe, jusqu'ici peu remis en question, de la démocratisation de la culture se trouve confronté non plus à la diffusion des oeuvres mais à la formation aux pratiques artistiques, les repères forgés s'écroulent. Une société industrielle pouvait sans peine faire le projet - et le mettre en œuvre efficacement - d'une répartition matérielle suffisante sur l'ensemble du territoire des oeuvres à contempler ; c'est à ce point vrai que dans les années 80, les responsables des politiques culturelles, se détournant des incertitudes de l'action culturelle "de terrain" - le "sociocul", comme on disait - et fascinés par le succès des industries de la culture - qu'ils nommaient "industries culturelles" par un curieux glissement de langage -particulièrement dans les domaines aisément "médiatisables" de la musique et de l'image, se mirent à réclamer la nécessité de reconnaître à ces dernières un rôle de synergie avec l'action des pouvoirs publics. Ces derniers demeuraient bien sûr les bailleurs de fonds des opérations culturelles non rentables, selon une vieille logique d'économie libérale.

Précisément, l'éducation occupe la première place des activités non lucratives.

Alors, en période de vaches maigres, le retour à une conception du rôle des pouvoirs publics comme mécènes patronnant la diffusion assure aux politiques de caler leur action dans du ferme, sûrs que les musiciens professionnels ne contesteront pas en ce point au moins leur action.

Je dirai en conclusion que le modèle républicain n'était, n'est pas, un modèle égalitaire ; qu'en ce sens il était particulièrement peu apte à endosser des fonctions de démocratisation des *pratiques*, qu'il se trouve aujourd'hui quelque peu perverti par une mission qui n'était nullement la sienne, qui reste à préciser sinon à inventer. Nous buttons sans arrêt sur l'étrange idée que la société française serait aujourd'hui tellement individualiste - et partant, peuplée d'égoïstes - que toute forme de subordination aux règles définissant l'apprentissage de l'art - longueur, lenteur, ascèse - ne seraient plus tolérées par les enfants et/ou par leurs parents, qu'on serait au siècle du tout, tout de suite. Peut-être. J'ai pour ma part le sentiment qu'il y a là, pour les enseignements artistiques comme pour l'enseignement général, la trace de deux malaises :

- un malaise relatif à l'action pédagogique propre d'abord : il ne s'agit pas de soumettre le choix des méthodes aux impératifs de devoir s'adapter à une population aux goûts donnés ; être pédagogue c'est, me semble-t-il, la capacité à faire construire le monde par des objets sensés pour les élèves, en veillant à ce qu'ils soient les acteurs de cette construction, non les spectateurs peu ou prou intéressés ; c'est l'art de permettre aux jeunes et moins jeunes de se dépasser en permanence ; la pédagogie n'est pas une ingénierie, c'est je crois, ça l'a toujours été, un projet de société en actes. Comme tel, gageons qu'elle demeurera conflictuelle. Un autre pan de ce malaise vient de ce

que, pour beaucoup encore, l'enseignement ne soit qu'un métier second, voire secondaire à une pratique professionnelle de l'interprétation ou de la création. Comme pour d'autres disciplines dont l'enseignement s'est développé depuis le XVIIIème siècle, la musique compte aujourd'hui un nombre plus important de "transmetteurs" que de "réalisateurs". Un professeur d'histoire est-il un historien ? Certes, il est nécessaire qu'il garde vive sa formation disciplinaire, souvent à travers une démarche volontariste et personnelle, mais sa réalité quotidienne est d'une autre nature, faite d'un métissage entre histoire et techniques d'enseignement qui spécifie la fonction de professeur. Pour vivre sans schizophrénie le métier d'enseignant, il est capital de se sentir appartenir à une communauté professionnelle définissant sa spécificité, précisément sur cette double compétence. Les enseignants sont plus heureux lorsqu'ils parviennent à s'identifier comme les professionnels de l'apprentissage d'autrui. C'est du reste la seule voie pour rompre avec le relatif isolement dans lequel se trouvent actuellement une majorité de professeurs de musique, pour bonne partie dû au cloisonnement entre disciplines. Est-il impertinent de se demander si, en France, encore aujourd'hui, l'enseignement de la musique n'est pas le refoulé d'un métier qui cependant se définit en grande partie à travers lui ? Faut-il continuer à subordonner les qualités d'enseignants à celles d'interprète-virtuose, et contraindre une génération entière de jeunes très bons musiciens en mal d'audience à se sentir toute leur vie des sous-musiciens ? N'y a-t-il pas là - j'hésite à le dire - matière à faire un peu les poussières de quelques convictions entretenues par des intérêts partisans ?

- Un malaise philosophique ensuite, ou social, je ne sais: je ne peux m'empêcher d'entendre la demande de formation artistique comme un immense désir de sens, non à recevoir, mais précisément à construire.

Je ne crois pas que les démocraties occidentales soient devenues les repères de sauvages individualistes veillant jalousement sur leurs égoïsmes. Il me semble au contraire que jamais les citoyens n'ont été autant collectivisés, c'est-à-dire rapportés aux normes auxquelles ils sont censés correspondre, jusque dans leurs écarts à celles-ci, même, et je dirais surtout, dans ces écarts. Essayez de vous passer de carte bleue, vous comprendrez aisément ce que je veux dire. La grande mise en ordre du monde économique - je pourrais aussi bien dire la grande mise en ordre économique du monde - rend les individus absents à leurs destinées, à leurs mythes, à leur envie même d'être actifs. Etre citoyen, c'est être ou redevenir actif : une des richesses de notre époque, véritable producteur d'inégalités, demeure au fond le fait de disposer d'un travail; car le travail permet d'agir, d'avoir une identité sociale minimale, de donner un sens aux choses. Et cela même lorsque ce travail est meurtrissant, diminuant, dégradant parfois. Pourquoi n'arrivons-nous pas, ou si mal, à penser la culture dans sa dimension active, je veux dire celle où des subjectivités se tissent, s'affirment, construisant localement de l'universel, dans des lieux de re-territorialisation, comme l'aurait dit Guattari ? Pourquoi nous demeure-t-il si malaisé de prendre la pleine mesure de ce que de Certeau, voici plus de 20 ans, rappelait déjà, citant lui-même Antoine Prost : " La pertinence de l'enseignement désigne, pour des études, d'être en

rapport avec celui qui étudie, non pas d'un rapport d'utilité, mais d'un rapport de signification. Des études " pertinentes " sont des études qui présentent un intérêt, une signification, qui sont en relation, en rapport avec ceux qui les suivent, et cela de façon apparente, manifeste, évidente." Et de Certeau ajoutait pour sa part ceci : " *La culture n'est plus qu'absurde quand elle cesse d'être le langage - le produit, l'outil et la régulation - de ceux qui la parlent ; quand elle devient contre eux l'arme d'une discrimination sociale et le rasoir destiné à un départage ; quand l'opération chirurgicale (trier et sélectionner) l'emporte sur la production culturelle (apprendre à apprendre)*¹⁴".

Une crise est là dans les enseignements artistiques, grave, mais aurais-je envie de dire, heureusement c'est une crise : c'est-à-dire qu'à suivre son étymologie, le mot nous suggère que c'est l'heure des décisions, des solutions. Peut-être pourrons-nous enfin devenir modernes, comme le souhaite l'historien Georges Duby, ou sortir définitivement du mythe de la modernité comme le suggère Bruno Latour. Je pense que nombre de Français, jeunes et moins jeunes, ont élu les conservatoires, les écoles de musique et les écoles d'art comme autant de lieux non d'excellence ou encore, à l'inverse, de survie, mais de fondation d'eux-mêmes et d'une certaine idée du monde. Je crois que nous n'avons à désespérer ni des politiques, avec qui nous avons à refaire encore et toujours le chemin de la démocratie, ni des citoyens qui, sevrés par leurs élites de toute parole, n'en attendent pas moins que des occasions se présentent, localement, pour ré-agir, ni enfin des enseignants de tous horizons en qui je vois la possibilité du rôle tenu jadis par les abbayes dans la conservation vive des biens de l'esprit. Je ne désespère pas des professionnels de l'éducation et, pour tenter d'en être un moi-même, je sais combien rude est leur tâche de médiateurs perpétuels.

Je crois à l'école, fût-elle de musique ; je sais cependant que, peut-être, il nous reste à l'inventer.

¹⁴ Michel de Certeau, **La culture au pluriel**, 1974 pour la 1^{ère} éd., Seuil 1993, p. 89.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE EST-IL RENTABLE ?

Jack RALITE : Sénateur maire d'Aubervilliers.

Malraux, à l'occasion de son audition en Mai 1971, par une commission des libertés et des droits fondamentaux qui avait été constituée à l'Assemblée Nationale, disait : *“ La révolution accomplie par la IIIème république est symbolisée non par un philosophe ou un grand universitaire, mais par un ministre : Jules Ferry. On dit généralement qu'il a appris aux enfants à lire, à écrire, à compter et à connaître leur histoire. Or l'école républicaine, ennemie des monarques dans une Europe comblée de rois, a créé le peuple, au sens où nous l'entendons aujourd'hui, bien différent du peuple citadin de Michelet, du peuple rural de Flaubert, celui qui atteindra l'âge d'homme en 1900. ”*

En même temps s'adressant surtout à ses collègues de la majorité d'alors, qui est la majorité d'aujourd'hui, il disait : *“ Mais à partir du moment où, en démocratie, on arrive à un rapport de 49 % à 51 % avec 1 % de majorité on peut faire une loi mais pas un gouvernement historique ”.*

Ces deux remarques de Malraux sont très importantes et d'actualité.

Pour répondre à la question qu'on m'a demandé d'examiner, *“l'enseignement artistique est-il rentable ? ”* il faut d'abord préciser que seulement 2% des enfants bénéficient d'éducation artistique actuellement. On voit l'immensité du questionnement qui se pose ! Dans cette question, on peut entrer par deux bouts, ou par l'argent ou par l'homme. Il faut examiner les deux entrées. Commençons par l'argent. J'ai regardé dans le dictionnaire au mot *“rentabilité ”* : on lit *“qui produit une rente, un revenu supplémentaire, un bénéfice, ... on dit une entreprise plus ou moins rentable ... qui rapporte, est fructueuse, on dit un travail rentable”.* J'ai noté que d'habitude, pour les mots utilisés dans plusieurs domaines, il y a souvent des métaphores. Là, il n'y en a aucune. Cela reste toujours sur la rente et sur le bénéfice !

Le discours que je viens d'entendre rapportait les paroles du Maire de Verdun et du Maire de Lyon¹⁵: c'est un discours gestionnaire qui restreint la tâche de gouverner à l'ambition d'être un comptable supérieur. C'est l'économie cheval de Troie ! Dans le domaine qui nous concerne, c'est la fatalité qui rentre en force dans la vie publique au point que l'inertie qui s'attache à l'idée de fatalité l'emporte sur l'idée de volonté qui est la raison d'être du politique. Même si des lieux comme celui que vous constituez, envisagent une alternative, il reste que l'opinion générale est plutôt du côté de la gestion ! Et comme la fatalité a pris les traits de la logique et du savoir, qu'elle s'habille de statistiques et de bilans, elle devient fréquentable. Il est fatal de licencier, il est fatal de remettre en cause le SMIC, il est fatal qu'une machine fasse le travail de 10, 15, 100 personnes humaines, il est fatal

¹⁵Voir l'intervention d'Eddy SCHEPENS

de penser Japonais et même de vivre Américain, il est fatal que l'homme, la femme ne soit plus qu'une fonction subsidiaire s'il n'est pas le serviteur des chiffres. J'ajouterai que dans cette optique, la politique n'est plus qu'une caisse enregistreuse ; le discours gestionnaire tue la politique, donc la démocratie.

Le vocabulaire lui même évolue : on ne dit plus "oeuvre", on dit "produit" ; on ne dit plus "public", on dit "client" ; on ne dit pas "organisation de la compréhension" (pour citer Maïakowsky), on dit "publicité" ; on ne dit plus "réalisateur", on dit "technicien de l'image" ; on ne dit plus "chercher ensemble" mais "concurrence". Avec cette démarche, les comptes sont contre les contes ; ce qui est cherché, c'est le plus petit commun dénominateur, le produit fade, le prêt à porter, c'est l'apologie (comme dirait Hugo) du style "*coucher de bonne heure*" ou (comme une poétesse russe) de "*l'oeuvre limonade*". C'est ça la rentabilité économique ! On voit à quel point ça s'insinue dans chacun de nous. Même en étant contre, on peut être amené à agir avec et même à agir pour. On sait bien que même dans des lieux intéressants, au sens culturel, il peut y avoir des pratiques inintéressantes ; ça nous subvertit finalement malgré nous.

Par exemple, en 1990, *l'Événement du Jeudi* avait commenté une enquête sur les pratiques culturelles des Français réalisée par le Département des Études et Prospectives du Ministère de la Culture ; il était dit que depuis Jean Vilar il n'y avait que deux domaines qui avaient progressé, c'était la télévision et la musique, mais la musique en tant que radio. Ils m'avaient interviewé, et j'avais répondu : "*c'est un élément de réflexion mais ce n'est pas un argument !*". Le lendemain, j'ai reçu un coup de téléphone de Jack Lang pour me remercier parce qu'il y avait déjà une note du Ministère des Finances qui disait : "*vous voyez bien que cela ne sert à rien d'investir de l'argent dans le domaine culturel !*" Au lieu d'aller au fond des choses cela devenait un argument. On voit bien que si on s'enferme dans l'entrée par l'argent la question de la rentabilité a vite fait de régler le problème.

Mais si on entre par l'autre porte, c'est-à-dire par l'humain, l'homme, la femme, c'est tout autre chose. Alors, c'est l'aventure de l'esprit, c'est penser l'humain dans sa pluralité. La sensibilité artistique est là, tout à fait importante et même incontournable comme dimension de l'être humain en devenir qui a besoin de "luxe de l'inaccoutumance"¹⁶, ou, pour reprendre une expression de Brecht, "*de s'exercer au plaisir de changer la réalité*", ou même pour prendre un philosophe actuel, Paul Ricoeur, "*le lieu de l'impossible de la théorie*" ; c'est la création artistique.

C'est cette entrée pour laquelle vous le devinez aisément j'ai de l'affection. La métaphore qui est si forte dans le domaine artistique appelle le concept et pour chacune, chacun, c'est un chemin singulier, un chemin imprévisible. Il est primordial de ne jamais dimensionner l'homme, la femme, à l'étroit.

Trop de gens travaillent sur le réel réalisé et pas sur le réel en

¹⁶ Expression de Sain-John PERSE. Il ajoute " Seule l'inertie est menaçante".

mouvement. On identifie trop les gens à ce qu'ils sont, au mieux en terme de reproduction et pas en terme de reproduction élargie au delà d'eux-mêmes. Or, il y a là émancipation, il y a là civilisation et, même si on ne le voulait pas, on est bien obligé de rencontrer ce rendez-vous.

Je suis un peu comme Jean-Luc Godart qui dit souvent *"il faut arrêter de dire comme le petit chaperon rouge : " Il était une fois ", on devrait toujours dire il était deux fois"*. Il était une fois les débris, c'est la première partie; mais il était une fois les semences et ce sont les mutations du monde ! Or, elles sont là.

Par exemple, comment maîtriser l'incertain ? Comment appréhender le monde scientifique et technologique avec les bouleversements qu'il connaît aujourd'hui, annonçant plusieurs futurs possibles, ce qui appelle des individus d'une autre taille, d'une autre envergure qu'hier ? Comment travailler dans une société collective avec des "je" (je ne dis pas avec des "moi"). L'émergence du "je" est un phénomène contemporain tout à fait important ?

On peut aussi parler de la révolution informationnelle : il y a des innovations gigantesques qui donnent le vertige et même la peur ; il y a des tas de personnes qui ont peur d'attraper le bacille de la pauvreté (ça, on connaît), mais il y en a d'autres qui ont peur d'attraper le bacille de la technologie. Et l'on voit se développer des technophobes et par ricochet des technophiles et vice versa ! Ce qui est l'envers et l'endroit de la même médaille, alors que la grande question c'est la maîtrise sociale de ces phénomènes. Je trouve qu'un homme comme Georges Balandier a une pensée très forte quand il nous dit qu' *"on est confronté à la nécessité de civiliser les nouveaux Nouveaux Mondes issus de l'œuvre civilisatrice "*. Il n'y a qu'à le dire : c'est une tâche inouïe et, dans cette tâche inouïe, le sentier des arts et des cultures est un des sentiers les plus importants dont on ne peut plus se passer.

Moi, je suis plutôt fou de théâtre mais, puisqu'on est là dans un milieu musicien dont je ne suis pas, j'ai été chercher auprès d'un musicien que je connaissais bien, Luigi Nono. Je lui ai emprunté des expressions : il dit qu'il faut vivre avec des êtres incommodes, qu'il faut avoir l'écoute de l'autre, qu'il ne faut pas chercher l'unanimité, le succès, l'approbation, mais essayer d'entendre la diversité ; qu'il faut pénétrer lentement dans les phénomènes, qu'il faut constater que lorsque l'on parle ainsi, évidemment c'est un genre d'attitude qui ne correspond pas aux besoins du marché. Il insiste beaucoup sur l'idée de processus, en disant que *l'idée vient avec le processus*. C'est une idée forte qui revalorise la pratique, c'est à dire la connaissance en acte.

Dans le rapport entre l'artiste, le scientifique, le chercheur et l'homme de terrain, les choses sont en train de se reconfigurer : l'artiste, le scientifique, le chercheur ne sont pas seulement des "experts" (j'emploie ce mot avec beaucoup de prudence), qui se penchent sur l'autre pour lui dire "Moi, je sais, je vais t'apprendre", (ils sont incontournables, ils ont des savoirs que l'autre, l'homme de terrain, n'a pas, c'est évident) ; mais en même temps ce sont des personnes engagées dans la vie de la cité, et l'autre, dans ses actes, leur apporte des connaissances. L'échange et la circulation de la parole demeurent extrêmement difficiles entre ces deux genres d'activités que sont, d'une part le travail de recherche et de production

de connaissances, de l'autre l'expérience et la connaissance du quotidien. Même si la parole ne circule pas à sens unique, elle nourrit les tentations d'instrumentalisation réciproque, et ces dénis imaginaires de la complexité du réel qui sont aussi bien le fantasme de l'expertise sociale que celui du refus du concept et de l'analyse au nom du vécu.

Certes ces deux genres d'activités n'obéissent pas aux mêmes visées, ne relèvent pas de la même temporalité, ne mettent pas en oeuvre les mêmes procédures. Ainsi leur tension est en cela inéliminable, leur distinction est même une des conditions de tout dialogue possible. Une autre étant leur rencontre en une zone commune de développement où se mettent à l'épreuve, s'interrogent et se nourrissent mutuellement des activités, des compétences et des préoccupations par nature hétérogènes. Débat vivant qui suppose entre autre de ne pas penser les rapports connaissance/expérience sur le mode théorie/pratique.

L'activité de recherche doit elle-même se penser et s'exposer comme pratique, engageant une responsabilité et se confronter à des choix et des délibérations qui ne sont pas que conceptuels. L'expérience des hommes de terrain est, elle, porteuse d'une connaissance en acte, laquelle, parce qu'elle est souvent loin de se savoir elle-même, requiert une mise en travail. C'est une forme de pensée à laquelle je suis très attaché et il me semble, si j'ai bien entendu, que je rejoins les préoccupations qui ont été énoncées avant moi.

Nono précise également qu'il faut être contre la *quantité amorphe* et qu'actuellement il y a un engourdissement de notre culture des décombres. Il ajoute : *"on aime le confort, la répétition, les mythes, on aime écouter toujours la même chose, avec ces petites différences qui permettent de démontrer son intelligence"*. Il dit qu'au contraire *"il faut réveiller l'oreille, les yeux, la pensée humaine, l'intelligence, le maximum d'intériorisation extériorisée, ... C'est collectif mais en même temps individuel"*. Il prend deux grandes figures, une figure culturelle, c'est Hölderlin, et une figure politique c'est Gramsci, et il dit : *"ils n'étaient pas dans la foule n'empêche que, toutes leurs grandes oeuvres, Hölderlin les a faites dans sa tour, et Gramsci dans sa cellule"*. Comme quoi il faut faire attention à la désignation des lieux!

Nono dit encore qu'aujourd'hui il y a une tendance néfaste à ne pas discuter, à ne pas débattre, à tout réduire. Nono veut nous rendre attentifs aux voix oubliées, réprimées, censurées, aux voix secrètes ou inconnues, aux voix intérieures auxquelles la musique donne leur envol.

Revenons à la rentabilité: on y entre par l'argent, c'est la consommation immédiate qui déprécie le futur, qui appelle à avoir plus. Et puis si on entre par l'humain, c'est au contraire un investissement lié au temps, annonçant le futur et appelant à être plus. Je n'arrive pas à choisir la première porte ! Je suis vraiment pour la seconde, d'autant qu'au lieu de parler toujours du *"coût de la culture"*, on pourrait poser la question du *"coût de l'absence de culture"* ?

Dans le premier cas on adore les choses, et dans le deuxième cas on adore la vie. Je pense au mouvement de décembre 95 : les gens demandaient simplement de vivre ! Cela ne va pas plus loin et c'est

imbattable! J'ai vu à la télévision un Monsieur à qui on disait : "Alors comment vous voyez les choses ?" et il a répondu cette phrase que je trouve étonnante : *"Tant que l'argent dominera le monde, nous en manquerons"*.

Je choisis donc l'humain, en faisant d'ailleurs attention aux phénomènes d'analogie de surface. On échangerait des idées, des mots, des notes, comme des pièces de 10 Francs : on dit "l'argent circule", mais on dit aussi "le sang circule" . La circulation économique s'objective dans l'argent, mais le langage reste toujours passage d'un sujet à l'autre. Les mots ça ne circule pas comme les voitures, on n'achète pas un mot ; la langue n'est pas un stock ; le langage ne se consume pas en se consommant. Ce n'est pas du charbon qui disparaît après avoir brûlé. J'ai vécu une conversation entre le premier ministre de la Tchéquie, Kraus (qui, après avoir adoré l'étatisme, adore l'affairisme) et puis Snopko, le Ministre de la Culture de Slovaquie, qui lui dialectise les expériences. Kraus, à un moment, dit, excédé : *"Mais, enfin, tu nous énerves avec ta culture : une paire de lunettes ou un livre, c'est une marchandise"*. Snopko lui répond : *"Tu oublies une chose, c'est que la paire de lunettes, elle a été inventée pour lire des livres"*.

Des choses comme ça sont importantes. Certains artistes utilisent le référent métaphorique sur l'argent : je pense à un texte de Blaise Cendrars : *" le rôle de la poésie nouvelle est de jeter des trésors par les fenêtres"*. Prenez l'Abbé Grégoire qui a joué un rôle décisif dans l'élaboration du système d'enseignement au moment de la révolution française, il dit, *"Les mots sont les lettres de change de l'entendement"*. C'est terrible ce que l'on peut être habité par ces mots qui tournent autour de la rentabilité. Je ne dis pas qu'il ne faut pas d'argent, mais (ça vous le savez bien) comme moyen, et pas comme fin. Or en ce moment c'est une fin, qui imbibe le monde, qui griffe l'humain.

Prenez l'école et l'art. La ville que j'habite, Aubervilliers, compte sept mille chômeurs, deux mille sept cents RMistes ! Comment les personnes qui s'occupent d'éducation doivent traiter les enfants de ces familles? Est-ce que les enfants de pauvres sont des pauvres enfants?

Aujourd'hui, il y a quand même une tentation (distribuée d'en haut mais qui, quelquefois, peut rejoindre un vécu dramatique) de dire "Faisons donc une culture particulière" ! Cela rejoint la politique de la ville qui dit aux gens dans les quartiers en difficulté: "vous êtes pauvres d'accord, mais on vous reconnaît, vous êtes digne, mais restez-le!"

Il y a une sorte d'assignation à résidence. Avec un coeur gros comme ça, on les statufie dans leur statut, on les autorise à penser en correspondance avec leur statut ! Pour l'Etat, un Maire comme moi, devrait n'être qu'un gestionnaire d'une poche de pauvreté. Au contraire, je veux être un gestionnaire de la sortie de la poche de pauvreté.

J'ai un petit peu peur qu'avec le problème des rythmes scolaires, on fasse entrer à l'école l'éducation artistique comme une compensation à l'enseignement des matières dites fondamentales, réputées difficiles ; le matin, ce serait dur et on pourrait même s'ennuyer, et l'après midi ce serait doux et on pourrait même s'amuser ! Les enseignants ont une tâche gigantesque et on les enfonce, en agissant ainsi. La

mathématique, c'est un plaisir fou. Et l'art, c'est une connaissance, d'une autre manière. Je voudrais reprendre un petit texte d'Aragon avec lequel je me ballade depuis des années, parce que je trouve que c'est très intéressant ; c'est dans "La mise à mort". L'héroïne s'appelle Fougère ; c'est une cantatrice ; je lis ceci : "*Cette femme c'est la musique même. La musique au sens qui dépasse le mot. La musique où nous puisons la connaissance autrement inatteignable, et qui n'est aux mots réductible. La musique, par quoi sont dépassés tous les rapports habituels que nous avons avec le monde. La musique, par où vue nous est donnée sur l'invisible, accès à ce qui n'a point d'accès. [...] Et de son chant peut-être ne percevez-vous que le plaisir, il y a de quoi bouleverser l'oreille et le coeur, je veux bien, mais c'est comme un miroir tournant, l'image y change de tout le mouvement qui l'habite, [...] quand Fougère chante, j'apprends, j'apprends à perte d'âme*".

Je raconte souvent une petite histoire : quand on est papa et maman, et qu'on est jeune, on achète un petit train à son bébé. Le gosse apprend "train", "locomotive" oralement, ça ne lui pose pas de questions ; puis il va à l'école et à un moment donné, il faut écrire "train", "locomotive", et il découvre "train : 5 lettres" et c'est un objet long alors que "locomotive : 10 lettres", c'est un objet petit ! Il y a une vraie question chez l'enfant et l'enseignant a - quel travail ! - à favoriser l'accès de cet enfant à l'arbitraire du signe, c'est-à-dire, au langage, à la culture, parce que l'enfant ne pourra pas vivre s'il n'a pas accès à la langue.

En choisissant la voie humaine, on choisit la voie de l'inouï ! Que de fois on traite le pauvre dans l'homme, et non l'homme dans le pauvre. Il y a un terme que j'abomine c'est *l'exclusion* : "puisque vous êtes exclus, vous êtes à côté". On appartient au même peloton qui est la société, Bouffartigues dit fort bien cela dans une étude. S'il y a beaucoup de gens à l'arrière du peloton, le cycliste du début commence à ne pas rouler si vite. Il y a des solidarités profondes et des retours à un moment donné. Bourdieu dit : "*On passe d'une politique d'État visant à agir sur les structures mêmes de la distribution, à une politique visant simplement à corriger les effets de la distribution inégale des ressources en capital économique et culturel. C'est à dire à une charité d'État destinée, comme au beau temps de la philanthropie religieuse, au pauvre méritant*".

Sur le plan international, on a substitué à la politique, l'humanitaire. Nous arrivons à l'ère de l'humanitaire culturel. Et on va vous demander d'aller régler la fracture sociale, à la place de ceux qui n'y arrivent pas. Ce n'est pas l'art qui réglera la fracture sociale ! Et au bout du compte, vous serez culpabilisés. Que vous y preniez votre place en tant que citoyen, si vous me le permettez, je vous y encourage, mais c'est autre chose. Il y a donc là une question tout à fait fondamentale.

Science et art : en 1971-72 j'étais à la commission du VI ème plan, et nous avons étudié des textes que l'UNESCO nous avait envoyés ; il y avait un texte soviétique qui disait qu'en Union Soviétique, en sous-estimant la place de l'éducation artistique et des arts dans leur pluralisme, dans leur liberté de création, on a porté atteinte aux capacités d'invention scientifique. Cela montre bien que quand on parle

d'art, on parle de quelque chose de très fort, et de central dans l'humain; et là ce n'est pas une histoire de *compte*, c'est une histoire de *conte*. Aujourd'hui on est confronté à cela: jusqu'ici, quand il y avait une innovation technologique, il y avait un élément de rupture avec la société telle qu'elle était, mais l'État, les institutions, organisaient la compréhension. En ce moment ils ne le font plus, et il y a une béance, ce qui fait que ça crée la peur. On est dans un monde qui a peur.

Responsabilité publique et art : c'est une grande question aujourd'hui. Vous avez évoqué à plusieurs titres la remise en cause de la notion de service public. Cela ne veut pas dire que le service public ne doit pas évoluer : le défendre, c'est le réinventer. Quelquefois on le défend dans sa forme telle qu'elle est, mais la piste est ouverte d'un nouvel espace public du service public. Et plus on l'inventera en tenant compte des conditions nouvelles, plus sa défense sera forte. Dans la commission Rigaud, la question de la pérennité du service public a été posée, c'est intéressant mais il faut être vigilant sur cette question parce qu'il y a une grande offensive. Je suis allé à une journée d'étude à l'École des Sciences Politiques, animée par Michel Schneider. Il a commencé son exposé en disant : "*Il ne faut plus de Ministère de la Culture*" ; il a dit : "*prenez un exemple : le privé pourrait bien faire marcher l'Orchestre National de Jazz, donc pas de crédit public pour l'Orchestre National de Jazz*".

Il y a une bataille d'idées assez forte. Et puis il y a ceux qui n'en ont pas l'air et qui font la même chose : prenez le montant du budget de la Culture. L'année dernière, il a été proclamé à 1% (voté à 0,88%!), puisqu'il avait reçu de nouvelles compétences. Puis il y a eu un amendement à l'Assemblée Nationale qui supprimait 775 millions : il était devenu 0,82% ; puis M. Péricard a dit : il est voté comme ça, retour à 0,88%. Puis, quelque temps après, 750 millions d'économie : 0,83%, puis un gel : 1,2 milliard , descente à 0,76%. Il y a eu des batailles, il remonte à 0,81%. C'est jouer aux dés avec les artistes!

Voter un budget proclamé 1% , réel de 0,88 % et aboutir à 0,81% ! Et quand on sait comment c'est versé, à quelle date, avec les agios que ça entraîne... ça devient du Kafka et je ne crois pas exagérer ! On recommence cette année : dans un souci de clarté, on nous dit: "il ne sera pas de 1%, il sera de 0,97%" sauf qu'il y a 9 millions qui viennent du Ministère de l'Intérieur, dont je ne savais pas qu'il s'occupait des bibliothèques. Si vous revenez à compétences égales, on démarre à 0,79% ! Alors, on nous dit : il y a d'autres priorités, la lutte contre le chômage, par exemple.

Dans le cadre du rapport Rigaud, le Département des Études et Prospectives a fait un sondage : à la question : "Selon vous, l'État doit-il s'occuper de la culture ?" réponse "oui" à 90% ! Deuxième question : "Nous sommes en période de crise, est-ce que le budget de la culture doit augmenter ? rester en l'état ? diminuer ?" réponse : augmenter 14%, rester en l'état 46%, diminuer 36%. 46 + 14 cela fait 60%. Il y a quand même un phénomène qui est un acquis dans ce pays, appuyé sur vingt, trente ans de luttes auxquelles vous avez contribué par votre pratique et par votre citoyenneté.

Pour le budget, il y a une phrase intéressante d'une jeune metteuse en scène de théâtre de la région de Grenoble, qui s'appelle Chantal Morel.

Quand elle parle de subvention elle dit : "c'est un lien avec la société". Je crois qu'il faut y penser. Retenons, par exemple, ce que Mathias Langhoff, dans son projet de théâtre de Genève, disait : "*La subvention ce n'est pas pour faire le théâtre, c'est pour que les publics puissent assister au meilleur théâtre*".

Je n'ai bien sûr pas traité tous les aspects de l'éducation artistique dans ses rapports avec la rentabilité. Il y aurait encore beaucoup à dire. C'est Jean Vilar qui me donnera ma conclusion en disant dès 1966 que la raison d'une politique culturelle c'était "**le nécessaire investissement humain**" auquel répondait en écho le poète Pierre Emmanuel en 1971 avec sa fameuse déclaration : "*il faut soustraire la culture à l'emprise du profit*".

LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES SONT-ILS ADAPTÉS A UNE SOCIÉTÉ EN CRISE ?

Jacky Taffanel : chorégraphe

Je ne parlerai qu'à partir de mon ancrage dans la pratique de la danse contemporaine, ceci dans une perspective créatrice. Je préférerais reformuler la question autrement : "*Les enseignements artistiques sont-ils partie prenante des conditions propices à créer, pour que chaque personne qui s'y investit, s'y donne dans l'expérience, évolue dans ses modalités perceptives du monde, de soi dans le monde, de l'autre, de l'être ensemble, de son identité dans la société actuelle plus ou moins perçue en crise*" ?

Ces enseignements peuvent-ils contribuer " à mettre les yeux en face des trous " de ceux qui s'y engagent, se mettent en jeu, par le mouvement, par une relation très singulière à la matière même du mouvement ?

Le réel en mouvement dont Jack Ralite parlait est une expression qui me touche directement. En quelque sorte, la reformulation de la question serait "*Les enseignements artistiques nous permettent-ils de nous désillusionner pour accéder à une expérience de notre différence, de notre identité* ? "

Le mouvement d'ensemble, hélas, sévit énormément en danse : on peut reprendre des choses très inscrites dans le quotidien des pratiques, ces visions d'enfants faisant un mouvement d'ensemble, le regard tourné vers l'enseignant qu'ils ont à imiter. Ce mouvement d'ensemble nous illusionne sur la réalité, nous empêche de la voir, il nous aveugle ; nous ne voyons que celui qui nous incite à le reproduire, nous ne voyons pas le monde, nous sommes coupés du monde, de l'être et du monde. Comment passer de ce mouvement d'ensemble à l'être ensemble est un vaste programme culturel qui demande un travail particulier.

Les enseignements en danse coïncident toujours à cette espèce de norme consensuelle, cette pensée unique qui fait que la création n'émerge pas, la pensée émergente n'advient pas dans le travail-même du mouvement. La manière dont ce mouvement d'ensemble nous incite à perpétuer le code, à inscrire une relation à la mémoire qui est figée à travers la mémoire des pas est également présente dans les méthodes d'apprentissage qui président à cette inscription des pas, donc à cette norme sociale dans nos corps. Je dirais que ces enseignements de la danse sont par trop adaptés à une société en crise puisqu'ils empêchent le sujet de percevoir la complexité, de se situer dans cette complexité et de penser sa position, et éventuellement une autre modalité de vivre dans cette société. Ils sont par trop adaptés à la pérennité de cette société, mais, par contre, totalement décalés par rapport au sujet dont on rêve : celui qui serait autonome, pensant sa pratique, non inféodé au concept parachuté,

mais inscrit dans une démarche vivante où le mouvement, le processus même du mouvement, lui fait redécouvrir, par l'enseignement, l'émergence même du concept, c'est-à-dire le chemin qui a fait que le concept a été formulé à un moment donné. La part trop minime donnée aux ateliers de recherche ne facilite pas cette transformation du "mouvement d'ensemble" vers "l'être-ensemble".

Je ne peux prendre d'exemple que dans ma pratique, en regardant les enfants et les adultes que j'ai en face de moi, dans l'atelier, dans les conservatoires qui ont ouvert leur porte à cette artiste de terrain que je suis, à Strasbourg, Poitiers ou Le Mans.

Ce qui me frappe avant toutes choses, c'est que l'enfant ou l'adolescent semble tombé dans la danse, un peu comme Obélix dans la marmite. Au moment de leur inscription puis grâce aux pédagogies utilisées ensuite, pour eux, la danse se vit comme une évidence, et ils l'acceptent comme telle : c'est cela qui est grave. Ils sont tous identiques face au regard unique de l'enseignant, alors qu'ils sont justement tous différents à la croisée des regards, les leurs, le regard de l'enseignant étant un parmi d'autres. A partir de là, il y a une réduction de la perception de la complexité du monde, donc de la possibilité d'accéder à l'identité, de la ressentir et de la voir révélée en mouvement dans le moment-même de l'apprentissage du pas de danse.

Il faut donc se poser la question d'une pédagogie où la perception du monde, via le corps, les sens, les chiasmes sensoriels, c'est-à-dire tout ce croisement de nos modalités possibles de perception, va évoluer et finalement, nous faire évoluer.

Pierre Legendre définit la danse, en nous incitant à ne pas nous illusionner à son sujet : *“ La danse, incluse dans des catégories réglées de la composition, sert à se souvenir de l'idéal, à répéter une version de la loi, à proclamer la soumission à quelque chose dans l'ordre du discours. Elle sert à communiquer avec l'idéal. Et cela continue dans la manière même dont nos pédagogies sont, dans leur ensemble, faites. Dans le discours de l'idéal dont la reproduction nous travaille, tout le monde imite. Voilà le naturel, ça c'est l'évidence. Les chefs imitent les plus grands chefs, et les inférieurs imitent leurs petits chefs. L'imitation, c'est, en théorie, tout l'art de la danse, art politique s'il en est. Tel est le dogme classique dont cherche à s'éloigner, - pari incertain - la danse contemporaine”*.

Mais la danse contemporaine bien sûr tombe dans les pièges de cette relation à l'idéal. Pourquoi ? Parce que, par ses pédagogies, elle ne prend parfois pas le risque de s'éloigner de *“ces mots tant usés par d'autres”* - comme disait Nicolas de Staël - c'est-à-dire qu'elle aussi, dans sa relation à la mémoire même de la danse, propose des pas qui ne sont pas le lieu des expériences, mais qui sont des chemins tout tracés qu'il faut prendre sans être à l'origine même de la production du sens. A partir du moment où l'enfant, le sujet ne participe pas à la construction-même, à la découverte-même de cette relation à la matière du mouvement qui passe par la perception de la complexité à la fois multiple et aiguisée, il est dans ce rapport totalement passif à l'idéal, et il continue à être très adapté à une société qui veut le maintenir là où il est.

Il va falloir travailler dans le sens d'une désillusion, comme si l'enseignement de la danse pouvait participer de la production de l'illusion, du leurre. Le corps est le lieu magnifique de tous ces leurre : pour vous donner un exemple, dans la pratique quotidienne du danseur, vous pouvez dire intérieurement " je veux m'envoler ", vous allez, peut-être, tendre les bras vers le ciel, mais si vous n'êtes que dans le concept, dans l'intention, - "je veux m'envoler" - et que vous n'êtes pas en rapport avec la réalité, votre poids, le poids de votre bassin qui tombe, la sensation de ce poids dans les appuis, vous ne créez jamais la sensation de l'envol pour l'autre, dans la relation évocatrice que le mouvement peut instaurer entre nous.

Qui dit "envol", dit justement se désillusionner de l'intention ou de la représentation de l'envol. Mais revenir au poids du bassin, à notre vécu sensible, organique : "je ressens", "je compose avec une intelligence profonde que j'ai", et qui est paupérisée souvent par certaines méthodes d'apprentissage. Je crée une sensation partagée de l'envol, par le sens des deux directions qui peuvent apparaître et créer un espace, puisque la danse finalement tisse avec l'invisible et va vous donner le sens d'un espace qui va s'élargir et basculer et en même temps être très ancré dans la désillusion, c'est-à-dire ce que cela me coûte d'être ancré dans la réalité, le poids du corps, de la peau, des tissus, des tiraillements intérieurs.

On nous présente souvent le corps comme une harmonie donnée à priori : c'est faux, ça nous aveugle, ça nous coupe du monde. Non, le corps est le lieu d'un métissage de sensations, de tiraillements, le lieu de contradictions, on va dire de débats qu'il va falloir résoudre en trouvant des chemins de circulation du mouvement, et en lâchant prise avec toutes ces images idéales que les modèles corporels, véhiculés à la fois par nos techniques, nos styles, mais aussi par les médias, nous ont inscrites dans la peau. On est complètement "agi" par ces modèles.

Par exemple, cette illusion d'envol que je voudrais créer, elle me demande un très fort rapport à la réalité, et si j'ai perdu la conscience que pour " m'envoler " il faut que j'entre en moi, c'est-à-dire que je ne peux "m'envoler" qu'en étant à l'extérieur, pour produire une représentation ou une signification, alors je peux donner la sensation que je m'agrippe. Je peux " m'envoler" si j'entre en moi par le senti du tombé de mes omoplates, auquel cas je pourrai ouvrir mon dos et le rendre vivant. Quel travail long : s'envoler en toute lucidité !

Bien sûr, on tourne autour, ce n'est jamais quelque chose qui est gagné, qui est donné, c'est du "réel en mouvement". J'aime beaucoup cette expression, le corps c'est ça. A partir du moment où l'on se coupe d'un des pôles, que l'on n'est que dans le concept ou que dans la fusion avec l'émotion et la sensorialité, il n'y a pas de possibilité de partage.

Ce qui va finalement nous aider à nous désillusionner, donc mieux percevoir la réalité de notre identité en mouvement, c'est l'autre. C'est à travers la manière dont je vais percevoir ou être perçue dans ma différence, que je vais pouvoir être aussi révélée dans mes possibilités.

Mais je serai toujours révélée parce que l'autre est imprévisible pour

moi. L'enseignement peut réfléchir à créer cette possibilité de se laisser traverser par l'imprévisibilité de l'altérité : à partir d'un système de perception, d'écoute extrêmement affiné, je vais pouvoir inventer de nouvelles formes gestuelles, de nouveaux chemins pour le mouvement, dont la conséquence sera peut-être une trace sensible qui pourra devenir la matière d'une chorégraphie en devenir. Mais il y a tout ce chemin à parcourir.

Ce rapport à l'idéal qu'est la danse, à travers les styles qui sont véhiculés par imitation, nous coupe de ce chemin, nous maintient dans cette espèce de consensus harmonieux, cette pensée unique, qui font que nous ne pouvons nous situer en tant que sujet. Un peu comme Don Quichotte qui me paraît représenter la relativité de l'identité. Il peut se nommer à partir de ce qu'il est et dans ce qu'il fait dans l'instant. Ce qui est très beau dans cette histoire-là, c'est que son nom évolue au fur et à mesure de son voyage, en ajoutant à la suite du nom ce qui caractérise l'étape du moment du voyage. Un atelier de danse doit pouvoir permettre cette forme de relation à la matière même du mouvement.

L'être ensemble dans l'atelier n'est pas une entité, c'est un inconnu qu'à chaque fois il faut réinventer dans l'atelier. L'être ensemble n'est pas harmonieux, c'est cela qui est intéressant ; c'est un paradoxe aussi. Il est potentiellement organique. Et c'est parce qu'il est potentiellement organique qu'il peut créer un espace poétique sur le plateau lorsque la chorégraphie existera et laissera aux enfants danseurs ou danseuses une marge pour remanier en permanence leur interprétation, refaire avec le spectateur ce chemin, comme si c'était la première fois. Là il y a événement culturel. Là il y a acte poétique.

Accepter, à travers le vécu même de l'atelier, de renoncer à maîtriser les coexistences, mais créer des conditions pour qu'elles se fassent à un autre endroit que celui de la maîtrise, - ce que vous appeliez peut-être le métissage - mais qui serait peut-être de l'ordre du profondément sensible, de l'humain. Non pas de ce qu'on appelle la tolérance de l'autre, ou la tolérance à l'autre : le mot tolérance, c'est un mot que je n'aime pas du tout parce que cela ne se pose pas du tout dans ces termes là, dans un atelier de pratique.

Cela nous demande au fond de requestionner le regard. Le regard est attaché à regarder dans l'entre les choses ; les corps, ou les mouvements ou les formes ou les gestes sont peu importants. Ce qui est important à percevoir c'est ce qui se passe entre les choses afin de créer des conditions propices à l'émergence du mouvement, d'une relation singulière au mouvement. C'est quand le mouvement échappe aux interprètes, c'est-à-dire à ces enfants, et qu'ils se découvrent après coup comme ayant inventé ce nouveau chemin, que l'on peut dire qu'il y a vraiment une réalité de l'atelier. Sinon on peut être dans des choses qui ne sont absolument pas reliées à l'artistique, qui sont plutôt reliées à ce que l'on appelle le disciplinaire. Ce qui va faire l'existence de l'atelier, c'est que l'enfant qui est là, impliqué dans les relations qu'il tisse avec les autres a une aura particulière. Le mouvement, à ce moment là, peut nous dire qu'il y a une émanation de sens que l'enfant lui même a réinvesti intérieurement. Chaque fois, il y a une fiction intime, singulière, unique qui se tisse chez chaque enfant qui danse, qu'il met en jeu dans les contradictions avec les autres. Cela n'a rien à

voir avec l'imitation servile du pas. À un moment donné, il faut parier sur le "je ne sais pas ce qui va se passer", dans une mise en jeu des corps, avec un rapport provocateur avec la mémoire : il faut manier l'oubli, pour pouvoir devenir contemporain de son mouvement. Les enfants sont-ils contemporains de leurs mouvements ? Parfois quand je vois des enfants utiliser des gestuelles empruntées, qui datent d'une autre époque, qui ne sont absolument pas reliées à ce qu'ils sont, dont ils ne savent même pas pourquoi ils l'installent là, dans l'espace, avec toutes ces conventions qui apparaissent dans les relations, je me demande s'ils sont contemporains de leurs mouvements, s'il n'y a pas un chemin inverse à faire, revenir au corps, à sa réalité pour devenir notre propre contemporain. Pour moi, c'est le paradoxe absolu dans l'enseignement de la danse.

Cela nous oblige dans la pratique à faire un travail extrêmement désillusionnant quant à la musculature mise en jeu dans le travail. Il va falloir passer de la musculature périphérique externe liée aux apparences, à la musculature profonde celle qui tient l'axe du sujet, qui fait qu'à un moment donné il est dans l'espace. S'il arrive à une sensibilité fine de son plan profond, il va pouvoir ouvrir les verrous des apparences, de tout ce qui tient à la périphérie; il ne pourra plus s'illusionner dans l'intentionnalité : "je voudrais évoquer l'air mais si j'ai une cuirasse musculaire qui verrouille mes articulations et empêche le mouvement de passer, je ne partagerai jamais ce sens de l'air avec l'autre, ou dans le regard de l'autre".

La question de l'adaptation est renvoyée à la possibilité laissée aux modalités singulières de la perception de l'autre, d'évoluer dans une direction qui nous est étrangère : comment nous pouvons accepter que tout cela puisse devenir la matière-même d'une création.

Lorsque l'on est enseignant, on est tenté de se forger ses propres outils: par exemple, je peux venir avec mes propres outils et avoir tendance à organiser des apprentissages autour de l'usage de ces outils à ma manière, alors que ce qui pourrait faire que l'individu fasse émerger une pensée de son expérience en mouvement, ce serait que je lui prête mes outils, ou qu'avec lui on bricole des outils pour qu'il avance les mains dans l'inconnu aussi, et que je travaille toujours comme regard débordé. Cela me paraît très important, travailler en tant que regard débordé, ou comme disait le poète comme "*parole débordée*".

Comment être travaillé par les règles du jeu qui ont présidé aux démarches de nos prédécesseurs, plutôt que par les enjeux qui ont conduit les productions à devenir effectives, apparentes, c'est-à-dire la reproduction des objets ou des œuvres? Comment refaire par l'expérience un petit bout de chemin dans les œuvres qui nous ont précédés, sans les subir? En en faisant un terrain d'expérience qui pourrait aussi livrer des surprises, quelque chose d'imprévisible, et donc faire émerger la singularité. Une parole finalement singulière.

C'est très difficile de théoriser sa pratique ; il y a ce paradoxe toujours présent de ne pas théoriser la pratique tout en gardant une certaine lucidité sur les conditions d'apparition de la théorie.

Par rapport à la mémoire des pas qui nous ont précédés, je trouve

que le danseur ou l'enfant est toujours très prompt à user du "ready-made", c'est-à-dire les pas de danse qui ont été écrits par d'autres.

Comment user ces mots déjà prononcés des milliers de fois par d'autres? Peut-être en faisant davantage confiance à l'improvisation, en faisant de l'improvisation un temps et un lieu très importants dans les enseignements artistiques. En danse, j'ai l'impression qu'il y a très peu d'enseignants qui considèrent l'atelier, les attitudes de recherche, les temps de recherches et d'improvisations comme faisant partie même des apprentissages et des modes d'acquisition des savoirs. Cela vient après ; j'ai l'impression que c'est une erreur. Cela devrait être là en permanence, comme lieu des synthèses, lieu des mises en jeu, lieu de la relation à l'inconnu, lieu du "faire pour voir ce qui va me revenir sans savoir".

La danse parle beaucoup d'ouverture - l'ouverture des articulations,...Parfois, ça donne justement le contraire : une fermeture du focus, un aveuglement des perceptions. Mais la danse ne parle pas de l'ouvert ; c'est en ce sens-là que des enseignements artistiques qui feraient cette part à l'ouvert, permettraient au sujet, à "l'être ensemble", au sujet en relation avec l'autre, de regarder lucidement et en toute désillusion la société qui est la sienne, de devenir le contemporain de cette société en crise, qui fabrique des pauvres et qui, paradoxalement, interdit la pauvreté. Et qui demande le leurre, l'illusion donnée comme représentation, comme façon d'être.

J'aime bien cette expression de Picasso : "*Depuis Van Gogh, nous sommes tous des autodidactes*". J'ai envie de dire aux enseignants : malgré tout ce que vous avez appris, les styles dans lesquels vous vous êtes moulés, tous ces pardessus que vous avez endossés, il faudrait, face à l'enfant, au groupe d'enfants qui est dans un atelier de pratique artistique, devenir un autodidacte, c'est-à-dire faire une formation de votre propre démarche, en partant de ce qui existe là, au moment où les enfants s'engagent dans l'instant présent de la situation d'improvisation. Et à partir de là, on construit des savoirs qui ont une richesse infinie, puisque qu'ils sont intégrateurs de toutes nos expériences. Comment continuer à enseigner tout en produisant du savoir, alors que parfois nous sommes là juste comme dépositaires dans le ressassement ? Comment passer à une autre position qui serait d'être des acteurs, des partenaires, dans le remaniement perpétuel, et, donc, dans le mouvement ?

Les questions qui me hantent tous les jours, dans la relation aux enfants ou aux enseignants que je croise, sont: "est-ce que l'on peut avoir en même temps une évaluation de ce qui se déroule et produire des propositions de relance d'une situation d'improvisation pour créer les conditions propices à l'apparition ? Est-ce qu'on peut faire toujours en sorte que la lucidité tisse avec la rêverie, que la désillusion tisse avec la passion, et que l'attente se défie de la volonté?".

Ce sera ma conclusion.

4ème partie :

**QUELLES INSTITUTIONS
POUR
L'ENSEIGNEMENT
ARTISTIQUE ?**

On peut donc se poser un certain nombre de questions relatives à l'idée de Service Public de l'enseignement artistique ?

• **qu'est-ce qui le légitime ?**

- l'engagement de l'Etat
- le contrôle et les statuts
- l'engagement des collectivités territoriales
- la pression de la demande (principalement des couches moyennes)
- des valeurs fondatrices (accessibilité à tous) souvent réduites à des vœux pieux

• **quelles institutions ?**

- la question principale semble être celle des rapports entre les établissements et de leurs différentes tutelles. La perspective la plus pertinente semble bien être la mise en place de contrats entre les différents pouvoirs publics concernés, avec un véritable transfert des crédits nécessaires vers les collectivités publiques les plus directement concernées.
- nécessité d'un statut juridique clair et nouveau: vers des établissements publics territoriaux à caractère culturel. En même temps, il convient de les doter d'un dispositif statutaire moins technocratique que celui dont ils disposent, mais qui garantit tout autant la pérennité de leur action et l'emploi et la qualification de leurs personnels.
- faire en sorte que la tutelle technique puisse réellement s'exercer, y compris, pour l'Etat, par l'incitation aux relations internationales.
- établir de véritables relations avec l'Education Nationale (aménagement du temps scolaire mais également en ce qui concerne les contenus d'enseignement)

• **quelles missions ?**

S'il apparaît clairement que les établissements d'enseignement artistique doivent être considérés comme de véritables équipements culturels articulant formation, diffusion et création, on peut s'interroger sur les risques d'une tendance actuelle à leur demander de tout faire, à tous les niveaux, pour tous les publics sans qu'ils disposent des moyens nécessaires.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET LES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES

Gérard POTEAU : Délégué Général de la Fédération Nationale des Collectivités Territoriales pour la Culture (FNCC).

La FNCC a été créée en 1960 à St-Etienne par Michel Durafour. La Fédération regroupe un peu plus de 400 collectivités territoriales - communes, départements et régions. Une quinzaine de départements font partie de notre Fédération, ainsi qu'une dizaine de régions, ce qui nous permet d'avoir un regard général concernant l'ensemble des collectivités territoriales.

Je voudrais vous donner les positions des élus locaux concernant les enseignements artistiques, tout particulièrement dans leur commune, car, effectivement, dans ce domaine, ce sont les communes, dans notre pays, qui prennent en charge la quasi totalité des financements de ces enseignements. Premier message : ils n'en peuvent plus ! Les Maires sont essouffés ! Et cela pose problème. Chaque fois que je rencontre des élus locaux, ils ne savent pas comment ils vont pouvoir répondre aux demandes, aux attentes. Depuis dix ans, on le sait bien, les lieux d'enseignement, tout particulièrement musicaux, se sont multipliés dans notre pays, la demande s'est accrue, et s'est même étendue au delà des enseignements spécialisés, puisque la tendance à l'heure actuelle est de répondre à une demande de plus en plus forte de sensibilisation aux arts.

Finalement, c'est toujours la commune qui paye ! Les communes se demandent si les autres partenaires vont les aider, notamment au travers de lieux à vocation régionale. On pourrait espérer que les régions interviennent sur le fonctionnement de ces équipements. Mais les régions, dans leur majorité, ne le souhaitent pas¹⁷. À la demande du Ministre de la Culture, nous avons organisé, en partenariat avec l'Observatoire des Politiques Culturelles, des réunions avec les Vice-Présidents des Régions chargés de la Culture et Présidents des Commissions Culturelles pour réfléchir sur ce que pourraient être leurs compétences dans le domaine culturel. La majorité d'entre eux ne souhaite pas s'impliquer dans le fonctionnement des lieux d'enseignement artistique. Ce qui, certainement, sera une grande déception pour les élus municipaux. Il va falloir faire évoluer les partenariats. Il n'y a pas d'autre solution : dialoguer avec l'ensemble des partenaires. L'État, très omniprésent sur le secteur culturel, donne les grandes impulsions, les grandes directions, mais à l'arrivée il ne paye pas beaucoup ! Même quasiment pas ! Et de moins en moins.

De plus, les élus locaux souhaiteraient être associés à la réflexion en amont. C'est aussi cela qui nous manque considérablement ! On gère et on prend des décisions dans l'urgence, mais on se donne peu de temps pour réfléchir ensemble.

¹⁷ Dans leur majorité, parce qu'il y a deux ou trois régions qui ont quand même une action de soutien concernant les établissements d'enseignement artistique.

Tout le monde le souligne : nous sommes dans une société en mutation et nous devons nous rassembler pour réfléchir aux évolutions des attentes des citoyens et aux moyens à mettre en œuvre pour y répondre. Il me paraît important que les élus des communes, avec vous mêmes, professionnels des enseignements artistiques, réfléchissent aux problèmes et aux solutions à apporter, avant de s'adresser à un État que l'on a du mal à identifier. Dans notre secteur, il s'agit du Ministère de la Culture, mais c'est aussi le Ministère de la Jeunesse et des Sports, pour les pratiques amateurs. Concernant les emplois, c'est le Ministère de la Fonction Publique et c'est aussi le Ministère des Finances. D'autre part, les ministères n'ont pas forcément envie de collaborer entre eux. Si, en amont, les acteurs de terrain que sont les professionnels et les élus locaux ont déjà bien préparé leurs dossiers, imaginé des solutions, je crois qu'on peut davantage se faire entendre de l'État. Il me semble que l'on devrait essayer de développer cette direction.

Autres problèmes auxquels sont confrontés sur le terrain, les élus locaux que je rencontre : les problèmes de fonctionnement de leurs écoles. La grande tendance est d'essayer de créer des écoles intercommunales. C'est une tendance. Dans les faits, ce n'est pas du tout une évidence! Pourtant, notamment en milieu rural, il n'y a pas d'autres solutions et il faudra bien aller dans cette voie.

Autre question quant au fonctionnement de ces équipements : il existe les régies directes et le système associatif qui est encore très répandu dans les communes mais qui paraît de moins en moins adapté, surtout quand la Chambre Régionale des Comptes pose des problèmes. Le Président de notre Fédération doit déposer un projet de loi sur les établissements publics locaux à vocation culturelle. L'intérêt de ce projet est qu'il permet d'associer différents partenaires institutionnels, sans que l'on risque la gestion de fait. Mais également, il permet d'ouvrir à d'autres partenaires, voire des partenaires privés. Il est novateur de considérer que, peut-être, un jour, on pourra associer des partenaires privés sur des fonctionnements d'établissements culturels. Je reste convaincu que cela peut être une des réponses à nos problèmes de ressources locales. Les responsables de P.M.E. en particulier, sont intéressés par l'idée de pouvoir participer à la vie culturelle de notre pays.

Autre problème rencontré : celui de la filière culturelle de la Fonction Publique Territoriale. La FNCC a été mobilisée depuis fort longtemps par ce problème. Notre fédération doit signer une convention de partenariat avec le CNFPT pour essayer de revoir cette filière culturelle. Ce sont des années de chantier : si les élus locaux, le Centre National de la Fonction Publique, les représentants des ministères et les représentants des associations professionnelles concernées ne se mettent pas autour d'une table, les situations seront verrouillées et rapidement très conflictuelles. J'espère que ce partenariat permettra de déverrouiller cette situation qui est souvent dramatique.

Dernier point que je voulais aborder : celui des tarifs différenciés. Il est vrai que des villes nous appellent souvent en nous disant : " On a voulu mettre en place des tarifs différenciés en fonction du quotient familial et chaque fois les collectivités sont désavouées par l'État". Il

faudra, là aussi, essayer de trouver une solution, car il me semble que ne pas répondre à cette demande, c'est conforter une grande forme d'injustice dans notre pays.

Il est important d'être en dialogue permanent avec vos élus qui ont la responsabilité du secteur culturel. Dans leur collectivité, les uns et les autres sont terriblement minorés par leurs collègues, car, d'une manière dominante, il ne paraît pas évident dans l'action municipale que l'action culturelle soit une nécessité. Ils doivent se battre quotidiennement, auprès de leurs collègues pour faire passer leur budget, et au quotidien ce n'est pas du tout chose facile ! Si les acteurs culturels que vous êtes localement peuvent les soutenir, plutôt que de les affronter, on avancera très largement ensemble.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET L'ÉTAT.

Marie-Claude VITOUX : administrateur civil, Directeur Adjoint du CNSMD de Paris, ancien Sous-Directeur de la Musique et de la Danse au Ministère de la Culture.

Je commencerai par rappeler que Jacques Rigaud dans le rapport qu'il a remis au Ministère de la Culture sur ce qui est, au fond, une refondation de la politique culturelle, d'une part, insiste beaucoup sur le fait que "la politique culturelle n'est pas l'action culturelle" et d'autre part, indique que la politique culturelle est une donnée qui dépasse ceux qui y concourent. En cela, il renvoie à une approche régaliennne de la politique culturelle, en terme de choix qui seraient effectués. C'est à cette lumière là que j'ai souhaité me positionner par rapport à ce thème.

Il me semble pouvoir dire, de façon un peu résumée, un peu caricaturale vraisemblablement, qu'à certains égards, depuis au moins vingt ans, tous les ingrédients d'une politique des enseignements artistiques conduite, ou éclairée par l'Etat, ont été posés. Et pourtant, on n'est pas pour autant complètement convaincus, puisqu'on se pose encore la question aujourd'hui de l'évidence de l'intervention de l'Etat dans les enseignements artistiques. En effet, on peut encore s'interroger sur ce que pourrait être le rôle de l'Etat.

Les ingrédients d'une politique.

Tous les ingrédients d'une politique de l'Etat au regard des enseignements artistiques ont été posés *en terme de principes* : s'il y a une notion qui caractérise le service public, c'est le principe d'égalité d'accès. De ce point de vue là, un certain nombre d'éléments ont été posés, s'agissant par exemple d'une carte scolaire des établissements d'enseignements spécialisés. Autre principe qu'il me semble intéressant d'évoquer, c'est le fait d'avoir posé des repères tels que des niveaux de qualification et de formation des enseignants (CA et DE). D'avoir aussi mis en place des filières d'emplois dans un statut de la fonction publique territoriale qui est au fond un corollaire du statut de la fonction publique d'Etat. D'avoir tenté de surmonter les préjugés selon lesquels la formation n'a jamais fait jouer d'un instrument. C'est vrai, on l'a évoqué : c'est difficile.

En termes politiques, je dirais que l'Etat s'est engagé dans une politique de l'offre abondante que ce soit en matière de diffusion, que ce soit en matière d'enseignement. L'Etat s'est engagé, de façon tenace, sur l'organisation même du service public : je voudrais rappeler, par exemple, toutes les réflexions qui ont amené à l'organisation en cycles des établissements d'enseignement spécialisé de musique et de danse, ou ce qui a fait, à une certaine époque, couler beaucoup d'encre et nécessité de nombreuses réflexions, ce qu'on appelle le schéma directeur. Il y a une loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988, qui pose ce que j'appellerais les jalons de

la pénétration de la pratique artistique en milieu scolaire. Ce n'est pas rien, même si cette loi pose les collaborations Culture - Éducation Nationale moins en termes d'enseignement artistique qu'en termes de pratiques.

Dans le prolongement de ces principes, je pourrais dire aussi que la politique de l'État existe **en terme de moyens**. A un statut de la fonction publique territoriale correspondent des subventionnements, même si l'on s'inquiète de leur insuffisance. En correspondance avec la mise en place d'un processus de décentralisation, l'État a déconcentré ses moyens d'interventions auprès des Directions Régionales des Affaires Culturelles et des Préfectures. Il a mis en place des outils contractuels multiples : contrat de plan, contrat de développement culturel...

Une politique qui n'est pas acquise.

Pourtant cet engagement de l'Etat, en terme de principes, de politiques et de moyens, à l'évidence, n'est pas acquis. De façon un peu légère, on pourrait présenter ce manque d'évidence selon trois aspects : "une obscure clarté de l'engagement de l'Etat", "l'insoutenable diversité des partenariats", et "un État en ordre dispersé".

Sur "l'obscurité de l'engagement de l'Etat", je voudrais faire un premier arrêt sur image à propos de cette focalisation sur le niveau de subventionnement de l'Etat. Il m'a semblé travailler à une époque où l'on entendait dire : "qui paie, contrôle". Il y a quelque chose d'un peu ambigu : on s'interroge sur le niveau de subventionnement de l'Etat, et quelque part, on s'interroge sur la légitimité de l'Etat en matière d'enseignement artistique. Le fait qu'on puisse considérer que l'Etat n'est légitime qu'à partir du moment où il paie, me paraît possible, mais peut-être pas suffisant !

L'obscurité est celle qui réside notamment entre les propos tenus par l'ensemble des personnes publiques, et la réalité, qui est celle de la vraie difficulté de faire travailler ensemble, de façon convergente, deux ordres d'enseignements : le spécialisé (musique, danse, art dramatique, ...) et le général. A une époque un ministre a été Ministre de la Culture et Ministre de l'Éducation Nationale, et je n'ai pas observé que la phase des rythmes scolaires ait été changée ; je n'ai pas observé une facilité à resituer l'approche des Bac F11 ou à ouvrir des options musique, danse, art dramatique dans les Bac L. Non pas qu'il n'y ait pas eu de contacts mais la pénétration n'est pas spontanée. J'observe aussi, en regard à cette notion d'obscurité, que nous parlons aussi, et souvent, et à nouveau, d'une répartition plus précise des ordres de compétences des collectivités territoriales, puissances publiques, et de l'Etat, puissance publique, par rapport à l'ensemble des enseignements, singulièrement des enseignements spécialisés de musique et de danse. Ce sujet souvent et abondamment évoqué, proclamé depuis plus de vingt ans, n'est pas réglé et doit - encore - être le thème d'un projet de loi.

C'est un premier constat, il y en a un second : c'est ce que j'ai appelé cette diversité des partenariats parfois "insoutenable". Ceci s'explique

par ce qui a été la multiplication des actions autour de l'offre, ce qu'on a appelé "l'action culturelle". Pour me faire comprendre, au risque de caricaturer, je dirais que beaucoup a été fait du côté de l'offre : regard positivement porté sur des initiatives bénévoles ou confinant au bénévolat, ou sur une forme de militantisme de l'action culturelle. Beaucoup a été fait aussi par rapport ou en relation avec les professionnels ; le Ministère de la Culture a souvent revendiqué cela. "Professionnel" je veux dire intérêt particulier pour un service collectif, mais néanmoins intérêt particulier. On est passé aussi à une notion nouvelle qui n'est pas celle de "la "population, qui n'est pas celle "du" public, mais qui est maintenant celle "des" publics. De ce point de vue, on assiste à un développement d'un foisonnement de modalités d'approche des activités d'enseignements artistiques : c'est ce foisonnement contractuel que j'évoquais tout à l'heure qui donne l'impression "d'un État en ordre dispersé". La déconcentration des crédits d'intervention est en effet un pendant normal, évident et pratique de la décentralisation, mais j'observe malgré tout que l'État s'est engagé dans une déconcentration budgétaire avant que de s'engager dans une déconcentration d'objectifs.

Accroître la lisibilité de l'action de l'État.

Tout cela concourt à obscurcir ce qui est l'image de l'intervention de l'État quoique depuis 20 ans beaucoup ait été fait. Pour ma part, je récuserais par principe que l'on pose d'abord le problème du niveau de financement de l'État. Ce n'est pas nier les difficultés de terrain mais, par principe, je ne pense pas que la question soit : "quel est le montant de l'intervention de l'État ?". Il faudrait oser dire que *la mission de l'État est régaliennne par devoir et par nature*.

Quand je dis "régalien", cela veut dire qu'il y a une forme d'autorité de l'État - et de l'État unitaire - et que cette autorité devrait être repérable par devoir ! Cette autorité de l'État est régaliennne par nature, du fait de son sujet même, l'enseignement. De ce point de vue, *nous devrions collectivement nous engager dans un certain nombre de clarifications*. Ce serait bien, par exemple, de répondre une fois pour toutes, à la question: "est-ce que les enseignements artistiques sont ce que l'on fait *en plus*, quand on a le temps, quand on a les moyens ? Selon que l'on est une collectivité territoriale ou une personne privée ?" Il me semble qu'implicitement, de façon effectivement non lisible, l'État a répondu à cette question, en indiquant que c'est quelque chose que l'on fait *aussi* et avec le reste. Une clarification s'impose également dans les rapports entre, d'une part, cette notion même d'enseignement artistique, d'autre part les pratiques artistiques et par ailleurs l'action culturelle. Les enseignements artistiques traitent de l'apprentissage par la maîtrise progressive d'outils, qu'il s'agisse de la familiarisation par la pratique amateur ou qu'il s'agisse d'une pratique pré-professionnelle. Mais, en tout cas les enseignements artistiques *ne sont pas* l'action culturelle. Cela ne signifie pas qu'ils ne se rejoignent pas, mais qu'ils ne sont pas substituables. Ce serait bien de le dire et de le poser clairement.

Moyennant une interministérialité - qui est d'ailleurs une des conclusions du rapport Rigaud - dont le Ministère de la Culture serait l'animateur et finalement le responsable, je voudrais attirer votre attention sur le fait que *l'Etat est le seul, par son pouvoir normatif, à pouvoir poser les principes*, - c'est important les principes - d'une articulation des ordres, des objectifs et des moyens de contrôle de ces enseignements.

A fortiori dans un temps où les enseignements artistiques sont eux-mêmes appelés à s'ouvrir, de gré ou de force, à ce qui peut être un changement de dimension du territoire : l'Europe. Les filières du statut de la fonction publique territoriale sont ouvertes à des personnes venant des différents pays de la Communauté avec des formes de qualification équivalentes. L'Etat est le seul à pouvoir faire valoir un certain nombre de principes, de conditions à l'exercice de l'enseignement artistique, notamment à l'échelle européenne. Cela me paraît être un point qui milite pour une évidence de la relation de l'Etat avec les enseignements artistiques. Je ne crois pas que l'Etat ait tout à faire. En revanche il me semble qu'il a à poser les cadres du faire ! C'est vrai que, peut-être, pendant assez longtemps, parce qu'il existait une dynamique de mise en place des structures et qu'une dynamique budgétaire pouvait-être constatée, l'Etat s'est aussi engagé dans l'accompagnement, très concret, très direct, d'un certain nombre d'actions moins structurantes. Il y a des formes de recentrage à cet égard qui peuvent être étudiées.

Clarification, aussi, des responsabilités : du fait de la diversité des administrations concourant à des titres divers à ces enseignements, notamment Jeunesse et Sports, Intérieur, bien sûr Éducation Nationale, outre la Culture, travailler sur la notion d'interministérialité, paraîtrait pour l'Etat une nécessité franchement utile pour tout le monde, à l'échelon central, comme à l'échelon déconcentré.

Cette clarification me paraît passer aussi par *une clarification des outils* : je ne suis pas parvenue à titre personnel à reconstituer l'intégralité des noms des différentes formes contractuelles qui relie l'Etat central ou en déconcentré avec des partenaires territoriaux. Les noms, les intitulés, les appellations abondent. Plus qu'à un *affadissement* - c'est un mot qu'a employé Jacques Rigaud - des outils, je pense que des outils multiples entraînent l'*affadissement* des objectifs. Ce foisonnement me semble en lui-même appeler une simplification, un recentrage et peut-être une approche de cette notion de projet que René Rizzardo indique comme une piste pour faire évoluer les enseignements artistiques¹⁸.

Il me semble enfin que **cette action de l'État devrait être pluriannuelle par nécessité** : la pluriannualité est la traduction pratique d'une notion forte qui est celle de la permanence du service public¹⁹. La déconcentration budgétaire et ses formes contractualisées

¹⁸voir l'intervention de René Rizzardo dans le cadre des journées de préparation des Assises le 2 juillet 1996 à la Cité de la Musique reprise dans les pages suivantes.

¹⁹Je le souligne d'autant plus que l'intervention de M. Poteau faisait état de réflexions sur des formes de partenariats avec des entreprises privées. C'est une réflexion que nous avons au Conservatoire National Supérieur de Paris. Il est intéressant de bien faire la part entre ce qui est de l'ordre du service public, en tant que tel - pour lequel il

sont sur les crédits de Titre IV, que l'on appelle aussi *crédits d'intervention*.

Le mot "intervention" emporte avec lui une notion de brièveté, peut-être de précarité. Il me semble avoir observé aussi, en terme d'effort national, des gels de crédits, voire de fongibilité. De ce point de vue, une approche pluriannualisée - même si elle vient à l'encontre de certaines règles budgétaires et comptables - pourrait être une issue clarifiante et rassurante pour entreprendre et ceci pour l'ensemble des partenaires. Une approche pluriannuelle implique aussi quelque chose qui serait de l'ordre de l'évaluation ; c'est un mot que l'État emploie maintenant, et je pense qu'il ne l'a pas pleinement utilisé. On pourrait imaginer que sur un projet, sur un programme, l'Etat prenne la responsabilité de procéder en fonction des objectifs préalablement définis, à une lecture des résultats, à une évaluation de l'emploi des moyens qui sont affectés et puisse procéder aussi à des réajustements.

Sur ce sujet des enseignements artistiques, il me semble que c'est dans la mission de l'Etat d'évaluer ce que peuvent être les traductions d'objectifs pluriannualisés des politiques déconcentrées ou décentralisées conduites dans le cadre qu'il a posé, ou avec son soutien. Une politique de l'État pour les enseignements artistiques n'est pas la seule somme des préoccupations des professionnels, n'est pas nécessairement la somme des attentes pressenties de publics divisés en catégories, elle les transcende en un projet social.

QUELLES INSTITUTIONS POUR LE SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ?

René RIZZARDO²⁰ : Directeur de l'Observatoire des Politiques Culturelles (Grenoble)

Une série de débats traversent depuis plus de 15 ans les propositions relatives à la décentralisation de la politique culturelle; un projet de loi est en préparation sur cette question à l'initiative du Ministère de la Culture; chacun semble préoccupé de donner un cadre renforcé et clarifié à l'appareil d'enseignement artistique dans notre pays avec une meilleure répartition des responsabilités entre les différentes collectivités et l'Etat en la matière.

Or les discours et les pratiques apparaissent souvent comme contradictoires :

- l'enseignement artistique nécessite du temps; or on se précipite souvent sur des projets éphémères bien médiatisés
- le rôle social dévolu à la culture (généralement admis aujourd'hui) s'oppose souvent à la demande sociale (qui fait apparaître de considérables inégalités)

1- De quoi parlons-nous en matière d'enseignement de la musique et de la danse ? Quel est le poids de cet enseignement ?

On comptabilise en France quelques 4300 "écoles" environ, tous statuts et tailles confondus, parmi lesquelles 1350 écoles municipales, intercommunales, départementales ou régionales au sein desquelles on peut encore distinguer 320 écoles agréées et 132 établissements contrôlés²¹ par l'Etat (Ecoles Nationales de Musique et de Danse ou Conservatoires Nationaux de Région).

Globalement, l'enseignement spécialisé de la musique et de la danse, dans un cadre public, accueille 450 000 élèves (dont 135 000²² dans les ENMD et CNR). Il convient d'y ajouter 300000 élèves qui fréquentent des écoles associatives.

Au total, 42 000 enseignants exercent dans ces différentes structures.

²⁰Une partie de cette intervention s'appuie sur un article de René Rizzardo publié dans le Bulletin du CEFEDM de Lyon, n°6 juin 1996, CEFEDM, 14, Rue du Palais Grillet 69002 LYON

²¹ et seuls à être subventionnés par l'Etat

²² dont 10 000 pour la danse

Enfin, on peut relever aujourd'hui l'existence de dix établissements d'enseignement supérieur:

- deux Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse (Lyon et Paris)
- neuf Centres de Formation de Musiciens Intervenant à l'Ecole (Aix, Lille, Lyon, Orsay, Poitiers, Rennes, Selestat, Toulouse, Tours)
- deux Centres d'Etudes Supérieures - Musique et Danse (Poitiers, Toulouse)
- Trois Centres ou Institut de Formation des Enseignants de la Musique et de la Danse (Aubagne, Lyon, Rueil/Paris)
- de nombreux centres privés habilités pour le DE de Danse
- trois CNR en convention avec les Universités pour le Diplôme Universitaire de Pédagogie Musicale (DUPM) et le Diplôme d'Etat

Par opposition, on peut noter que, s'agissant de l'enseignement des arts plastiques, il n'y a qu'une soixantaine d'écoles.

La totalité de ces structures (à l'exception de l'enseignement supérieur) repose sur un **financement territorial**.

Les collectivités territoriales dépendent en effet:

- 4,4 milliards de francs pour les Ecoles Municipales
- 2,2 milliards de francs pour les 132 établissements contrôlés par l'Etat

L'enseignement de la musique et de la danse représente en moyenne 20% des dépenses culturelles des villes de plus de 10 000 habitants, 5% des dépenses culturelles des départements, 5% des dépenses culturelles des Régions.

Au total, si on intègre la part de l'Etat (y compris l'enseignement supérieur), la répartition nationale des dépenses pour l'enseignement de la musique et de la danse se répartit ainsi :

- 83% à la charge des communes
- 5,5% à la charge des départements
- 0,7% à la charge des Régions
- 11,5% à la charge du Ministère de la Culture
- 47% des dépenses de l'Etat et des Collectivités pour la musique et la danse sont consacrées à l'enseignement.

2- Quelles réalités derrière l'idée de "service public de l'enseignement artistique" ?

Quelle est sa légitimité dans la mesure où il est non obligatoire ?

Elle est fondée :

- sur ***l'engagement de l'Etat*** qui a structuré son organisation, ses contenus et ses diplômes, son contrôle, le statut de ses enseignants.

Même si l'on peut parler d'un engagement "croupion" sur le plan budgétaire, il a été déterminant, notamment depuis le "plan Landowski" de 1969.

Le choix déterminant fait à cet époque fut de relier l'enseignement musical et chorégraphique à la vie culturelle dans son ensemble, plutôt que de l'inclure dans le dispositif global d'enseignement de l'Education Nationale et de l'Université. Cette option est-elle toujours pertinente ?

L'application des statuts nationaux présente certes d'importantes difficultés, mais ce fut indiscutablement un élément très fort de reconnaissance des missions de service public de l'enseignement artistique. Il est cependant évident que la filière culturelle a été conçue moins sur des enjeux culturels que sur des principes gestionnaires.

Il reste cependant que l'action de l'Etat ne s'inscrit pas (ne s'inscrit plus ?) dans une dynamique financière. L'Etat n'a pas organisé les responsabilités publiques ni le financement. Or cet enseignement voit étroitement imbriqués les niveaux de formation et de compétences institutionnelles. D'autant que nous vivons actuellement une grave crise des finances locales (seules les Régions semblent encore avoir une marge de manoeuvre sur ce plan). Dans ces conditions on peut se demander si le projet de loi annoncé sera d'orientation ou de programme²³ (comme ce fut le cas par exemple pour le patrimoine).

Au moment des lois de décentralisation l'Etat a commis une erreur stratégique en n'opérant pas de transfert de compétences dans le domaine de l'enseignement artistique, ce qu'il fit pour les bibliothèques par exemple.

Il appartient à l'Etat aujourd'hui :

- de veiller au maillage territorial
- de veiller aux évolutions nécessaires sur le plan pédagogique et culturel
- de redonner du sens à l'éducation, en faisant en sorte que l'enseignement artistique soit considéré comme un élément de la réussite pour l'individu.

- sur ***l'engagement des collectivités territoriales***

²³ quelques jours avant la dissolution de l'Assemblée Nationale par le Président de la République, Philippe Douste-Blazy, Ministre de la Culture, annonçait, le 16 avril 1997, qu'il s'agirait d'une loi programme avec échéancier budgétaire (NDLR)

Celles-ci financent directement la majeure partie des enseignements

- sur **la demande sociale**

Les établissements vivent de plus en plus sous la pression de la demande, les usagers étant aujourd'hui perçus comme une véritable "clientèle" principalement composée de membres des couches moyennes de la société.

L'un des problèmes majeurs est celui de tous ceux qui ne demandent rien.

- sur **une valeur fondatrice de la République** : l'idée que l'enseignement artistique doit être accessible à tous.

Il s'agit souvent d'un vœu pieux car le système est fragile, aléatoire²⁴. C'est pourtant l'idée qui devrait principalement légitimer la notion de service public. On constate à cet égard un découplage entre le service public de l'enseignement artistique et les politiques culturelles.

3- L'enseignement musical et chorégraphique souffre de quatre problèmes majeurs

3-1 Un problème de finalité

Malgré les ouvertures proposées par le schéma directeur de l'enseignement musical et chorégraphique celui-ci reste dans l'esprit de la majorité des acteurs de cet enseignement et même des parents d'élèves, conçu pour les finalités professionnelles ou de haut niveau qui ne concernent qu'une partie seulement, on le sait, des élèves des CNR et des ENMD. Les pratiques amateurs mais aussi l'ouverture aux musiques non savantes ne sont pas suffisamment au cœur de ce dispositif, même s'il faut distinguer évidemment la nature des écoles dont nous parlons, et observer que beaucoup d'entre elles, y compris de haut niveau, sont engagées dans un processus de rénovation à cet égard.

3-2 Un problème d'aménagement du territoire et de coopération des établissements pour permettre de véritables passerelles entre les différents niveaux, les genres musicaux, la création, la formation et les pratiques.

Il s'agit d'un problème à la fois territorial, culturel et artistique qu'il convient de traiter à tous les niveaux, niveau départemental, niveau régional, ou interrégional. L'échelon national est essentiel car il autorise une vue d'ensemble, une capacité d'orientation générale et d'évaluation. Soulignons que l'approche par les territoires présente l'intérêt majeur de raisonner de manière plus transversale y compris, beaucoup d'exemples le montrent aujourd'hui, dans les relations entre

²⁴On pense par exemple aux débats sur le montant des droits d'inscription.

les fonctions majeures qui doivent être réunies. L'approche territoriale ne doit pas être vécue comme une contrainte par les professionnels mais comme une chance qui ne peut trouver sa plénitude que dans des relations institutionnelles et personnelles, affinitaires, entre des milieux différents ou des fonctions différentes.

3-3 Un problème d'équité financière pour les communes qui assument l'essentiel des charges alors que le public concerné n'est qu'en partie celui de la collectivité mais aussi pour les familles qui très souvent sont pénalisées par le montage financier de cet enseignement qui conduit les collectivités à différencier les tarifs, alors que cette pratique a été sanctionnée.

Il est paradoxal de constater que dans les grandes villes ou dans les villes moyennes, le coût de l'enseignement spécialisé s'oppose à la volonté d'élus d'investir le milieu scolaire auquel ils attribuent la capacité d'une véritable égalité de chances en matière d'enseignement et de pratique musicale difficile à atteindre dans les institutions spécialisées (encore que des progrès aient été réalisés dans ce sens).

Toute modification du système de financement et de responsabilité doit donc partir d'une réflexion sur les finalités, sur des objectifs d'équité financière et d'élargissement de la base sociale des bénéficiaires. L'investissement nouveau des conseils régionaux et des départements dans l'enseignement spécialisé de la musique et de la danse devrait permettre aux villes de s'impliquer plus largement dans le milieu scolaire ou dans d'autres formules innovantes d'apprentissage et de formation. Ce sont les enfants et les jeunes, les familles, qui seront gagnants au-delà des péripéties du débat entre les collectivités publiques. Encore faut-il que cet enseignement soit apte à répondre à la diversité des attentes et des pratiques musicales des jeunes.

3-4 Un problème de statut juridique

En dehors des écoles associatives et de quelques cas particuliers d'écoles gérées par des communautés de communes, l'essentiel des écoles municipales sont en régie directe. Celle-ci présente évidemment ses avantages dont celui du *service public culturel* qu'il faut maintenir, mais elle a un triple inconvénient :

- une autonomie culturelle insuffisante de l'établissement pour élaborer de véritables projets contractualisés avec les collectivités publiques concernées
- ce système ne favorise pas le partenariat des collectivités territoriales pour que chacune assume financièrement ses responsabilités
- il rend impossible, ou en tous cas très difficile, l'attribution à des conservatoires nationaux de région d'une fonction d'enseignement supérieur ou de formation continue impliquant une intervention de l'Etat ou des Régions.

Ainsi, il semblerait pertinent que soit enfin présenté le projet de loi

concernant la possibilité de créer des Etablissements Publics Territoriaux à caractère culturel qui donnerait, au moins aux plus grosses écoles, un statut autonome leur permettant de mieux coordonner leurs principales missions.

Cela concerne en particulier la formation pédagogique des enseignants, leur ouverture à d'autres musiques, leur maîtrise de projets de partenariat, l'insertion des écoles dans les politiques culturelles locales. Deux précautions doivent être soulignées sur ce point. La première c'est qu'il ne s'agit pas de retirer aux communes la responsabilité première de la gestion de ces établissements mais de faire en sorte qu'elles ne soient plus seules. Il faut des bases clairement établies. La deuxième précaution concerne l'unicité de gestion des différents niveaux d'enseignement sous un même établissement. Encore ne faut-il pas hésiter à expérimenter lorsque les conditions l'autorisent, la mise en oeuvre des cycles dans le cadre de l'aménagement du temps scolaire.

4- Quelles institutions pour le service public d'enseignement artistique ?

4.1- Les établissements et leurs tutelles

Il s'agit de mieux conjuguer le cadre pédagogique et le cadre culturel par **un contrat fixant les missions, les objectifs, les finalités et les moyens.**

Ce contrat pourrait inclure :

- les relations avec le champ éducatif avec comme objectif de faire baisser la pression sur les établissements et garantir une plus grande égalité des chances.
- les relations avec les autres établissements d'enseignement et d'action culturelle.

Il contribuerait à situer l'établissement dans une politique globale de formation.

4.2- Les relations institutionnelles entre les collectivités publiques et les établissements.

Il convient de développer la coopération intercommunale et le travail en réseau, avec le cas échéant des transferts de compétence (volontaire ou obligatoire selon les cas). Chaque situation correspond en effet à une histoire ou une particularité.

- le *cadre départemental* (doit-il disparaître à terme ?) :

Le rôle des ADDM peut y être déterminant, notamment pour définir un schéma départemental mettant les écoles en réseau. Il s'agit notamment de dire clairement que le département est le cadre adapté pour les 1er et 2ème cycles.

- le *cadre régional*:

La carte des établissements (maillage territorial) doit être élaborée à ce niveau.

C'est aussi le niveau où doit se mener un travail collectif sur les métiers de la musique et de la danse, les perspectives d'emploi, les besoins de formation continue, le lien avec la production, la diffusion, la complémentarité des villes.

Le cadre juridique peut être le contrat de développement culturel régional qui porte les résultats de la concertation pour trois à cinq ans (en lien avec les contrats Etat-Région). Les DRAC et les Conseils Régionaux ont un rôle clef à jouer.

4.3- La responsabilité nationale et le niveau international.

On pourrait imaginer qu'elle s'exerce dans six domaines étroitement articulés:

- la définition d'un cadre législatif pour les enseignements artistiques
- une programmation financière étalée sur 10 ans pour compléter les cartes des 3èmes cycles spécialisés et les formations supérieures
- la définition des transferts de crédits aux Régions
- la négociation avec les agglomérations sur la réutilisation des crédits relayés par les départements et les Régions pour l'éducation artistique
- l'exercice de la tutelle par une inspection renforcée (les inspecteurs doivent être les experts d'une avancée culturelle, les DRAC, pour leur part, doivent être chargés des négociations)
- l'incitation aux relations internationales. Les établissements ont en effet tout à gagner dans des échanges d'enseignants, d'élèves. Mais cela a un coût; il faut étudier l'accès aux fonds européens interrégionaux du type "Kaléidoscope", voire aux fonds structurels pour des projets de territoire dans les zones labélisées.

5- En conclusion : Comment évoluer ?

Plusieurs pistes peuvent être évoquées.

La première doit mettre en avant la notion de projet. Cette notion suppose que soient réunis professionnels, élus, usagers pour définir des objectifs assignés aux établissements, le type de relation et de partenariat à privilégier, une réflexion approfondie sur les finalités de pratiques amateurs et de devenirs professionnels, un lien étroit entre ces objectifs et le système de référence qui régit l'établissement lorsqu'il est reconnu par l'Etat. La notion de projet doit donner aux établissements une meilleure lisibilité et éviter que leur soient adressées des attentes ou des demandes d'une autre nature que celles qu'ils peuvent assumer. Cette lisibilité concerne aussi les

partenaires culturels potentiels de l'établissement.

La deuxième piste concerne l'approche par les territoires. Cette approche est indispensable, encore faut-il situer clairement les territoires de partenariat qui permettent à chaque établissement de jouer son rôle là où il est tout en s'inscrivant dans une politique plus vaste, dans des réseaux de travail. On pense en particulier à l'idée des schémas départementaux d'enseignement de la musique et de la danse qui permettraient de labéliser clairement les établissements en lien avec les niveaux de formation pré-professionnelle puis professionnelle. Le deuxième niveau territorial auquel on pense est l'espace régional qui dans certains cas suppose pour certaines missions, tels les enseignements supérieurs ou les formations continues, des réseaux interrégionaux. Certes, d'autres débats sont possibles, notamment celui du rapport aux universités; il faudrait sans doute les avoir. Raison de plus pour considérer l'espace régional ou interrégional comme pertinent pour établir les "cartes" des partenariats, qui justifieront l'implication financière des conseils régionaux.

Mais le devenir des écoles de musique et de danse est tout autant dépendant de la nature des politiques culturelles dans lesquelles ces écoles sont insérées. Le système, qui aujourd'hui a atteint ses limites, a eu aussi l'avantage de créer une relation entre la demande sociale et l'offre, et de placer la musique et la danse au coeur des pratiques culturelles. Ce n'est sans doute pas suffisant aujourd'hui dans la mesure où beaucoup d'autres modalités d'accès à la culture musicale et chorégraphique sont à la disposition de nos concitoyens, des jeunes surtout. Il s'agit de s'interroger, dans le cadre de politiques culturelles d'agglomération, départementales, régionales, nationales, aux relations qui doivent nécessairement se développer entre les lieux de formation, les espaces de pratiques, les lieux de soutien à la création, de production et de diffusion. L'avenir des écoles de musique n'est sûrement plus dans le seul enseignement mais bien dans cette capacité à développer chez les enfants et les jeunes une culture large, globale, qui n'est pas contradictoire avec les exigences techniques et artistiques des disciplines concernées. Ceci est démontré dans d'autres pays et dans un certain nombre de pratiques développées par des établissements en France. Le rôle des élus, de leurs services culturels, est sans doute décisif mais c'est avant tout l'attitude des professionnels qui permettra à la population de mesurer l'apport des outils du développement musical et chorégraphique à ses attentes culturelles.

En effet, une politique d'aménagement culturel du territoire passe nécessairement par trois préoccupations: le rôle de la musique et de la danse dans le développement des territoires; le renforcement de l'égalité d'accès de tous à la formation, aux pratiques pour ceux qui le souhaitent, à la diffusion; la contribution des activités artistiques et culturelles à l'intégration de toutes les populations qui sont aujourd'hui touchées par des phénomènes dits d'exclusion ou qui souffrent d'un marquage culturel comme beaucoup de communautés d'origine étrangère.

La notion de projet qui peut permettre d'intégrer ces exigences est ici décisive; elle est au coeur de la réflexion à mener. Les modalités de cette réflexion et les enjeux qu'elle sous-tend doivent faire l'objet de choix méthodologiques appropriés.

Conforter, tout en le faisant évoluer, le système d'enseignement musical et chorégraphique nécessite une dynamique que l'Etat doit impulser, qui suppose évidemment des moyens financiers nouveaux s'il veut pouvoir entraîner ses partenaires. Les élus de leur côté doivent apprendre à travailler ensemble dans le long terme et pas seulement dans les calendriers électoraux. Ils doivent se donner des objectifs communs afin que chacun joue le rôle pour lequel il est fait, soit par le niveau de territoire dont il a la charge, soit par les missions qui sont assignées, notamment par les lois de décentralisation.

Mais il ne faut pas craindre, dans cette phase d'impulsion de l'Etat, d'innover et pour cela expérimenter, c'est-à-dire favoriser là où les conditions sont les plus à même de réussir, de nouvelles initiatives. On peut par exemple se demander si l'aménagement des rythmes scolaires bien pensé ne permettrait pas d'intégrer beaucoup plus étroitement les premiers cycles des écoles de musique et de danse à l'école en passerelle entre celle-ci et les activités périscolaires. Ce serait une étape qui ne peut être décrétée et appliquée partout en même temps, mais qui pourrait être utilement développée partout où les collectivités locales sont convaincues. Ce type d'expérimentation pourrait notamment faciliter, n'en doutons pas, l'ouverture de tous les enfants aux musiques du patrimoine, aux musiques d'aujourd'hui, à celles des autres cultures.

Conclusion:

**Maintenir, développer et
moderniser le service
public de l'enseignement
artistique**

Maintenir, développer et moderniser le service public de l'enseignement artistique

Les Assises Nationales "**Enseignements artistiques et service public**" se sont tenues le 29 novembre 1996 à La Courneuve à l'initiative de "Conservatoires de France" avec la collaboration de l'Association Nationale des Directeurs d'Ecole d'Art.

Plus de 130 participants, parmi lesquels de nombreux élus, directeurs et professeurs d'établissements d'enseignement artistique (musique, danse, théâtre, arts plastiques), délégués départementaux à la musique et à la danse, directeurs de services culturels, parents d'élèves, étudiants, ont fait le point sur la situation actuelle des enseignements artistiques du point de vue de ses missions éducatives, sociales et culturelles, à partir de différentes communications et après trois journées d'étude préparatoires.

L'assemblée générale de Conservatoires de France, réunie le lendemain, a considéré que ces Assises avaient permis de constater chez les participants une ferme conviction: l'enseignement artistique ne saurait continuer à jouer son rôle irremplaçable hors du cadre réaffirmé et consolidé du service public.

L'enseignement artistique doit en effet pouvoir s'appuyer sans ambiguïté:

- sur des garanties de continuité et de pérennité
- sur une légitimité incontestable
- sur de solides conditions de travail et d'emploi pour ses personnels
- sur des démarches d'innovation et de recherche
- sur une cohérence nationale
- sur des principes de facilité d'accès géographique et sociale pour tous les usagers
- sur des pédagogues qualifiés, formés dans un cadre d'enseignement supérieur tant pour les enseignants des écoles et des conservatoires de musique, de danse et d'art dramatique et des écoles d'art que pour les musiciens et danseurs intervenant à l'école.

Dans ce contexte, la responsabilité générale de l'enseignement artistique ne saurait appartenir à une autorité autre que celle de l'Etat s'appuyant, pour sa mise en oeuvre dans tout le territoire, sur les Collectivités Territoriales.

Ces dernières doivent cependant pouvoir disposer:

- de moyens budgétaires suffisants leur permettant notamment

de ne pas faire appel à des contributions trop élevées de la part des élèves et de leurs familles

- d'une définition claire de leurs compétences respectives dans ce domaine
- d'un dispositif de complémentarité et de partenariat entre elles notamment dans le cadre de schémas départementaux ou régionaux et de contrats pluriannuels avec l'Etat

Un statut juridique de type différent semble par ailleurs indispensable pour les établissements assurant des missions élargies.

RESPONSABILITE DE L'ETAT

Le Ministère de la Culture prépare un projet de loi relatif aux enseignements de la musique et de la danse.

"Conservatoires de France", s'appuyant sur les travaux des Assises Nationales demande en conséquence à l'Etat:

- de réaffirmer qu'en aucun cas, il n'acceptera de se décharger de ses responsabilités propres au profit d'une quelconque "délégation de service public" à un organisme privé ou associatif,
- de se doter d'un corps technique (inspection) disposant de moyens humains et matériels plus importants que ce n'est le cas aujourd'hui, afin de relayer son action en régions,
- de définir avec précision et distinguer ce qui, dans le champ de la culture, relève de l'enseignement, de la sensibilisation, de l'animation,
- de rendre plus "lisible" son action en faveur des enseignements artistiques, notamment en mettant en cohérence ce qui relève des différents ministères concernés (Culture, Education Nationale, Jeunesse et Sports, Intérieur) et en se gardant de simples "effets d'annonce" qui sembleraient nier les actions entreprises par le passé,
- de renforcer ses moyens budgétaires d'intervention en faveur des enseignements artistiques. A cet égard, il faut réaffirmer que si l'Enseignement Supérieur doit bénéficier d'un effort important, l'enseignement de base doit également être renforcé afin de garantir l'égalité des chances,
- de poursuivre sa politique d'incitation au développement de disciplines et de pratiques nouvelles
- de régler définitivement la question des modalités de recrutement des enseignants à laquelle le projet de loi sur la résorption de l'emploi précaire en cours de discussion au parlement n'apportera que des réponses partielles,
- de contribuer, dans le cadre de ses prérogatives, à élaborer des solutions alternatives lorsque des collectivités territoriales sont amenées à prendre des décisions visant à démanteler les établissements d'enseignement artistique ou à remettre en cause les conditions de travail des enseignants (refus des congés scolaires pour les professeurs, abandon des régies municipales ou intercommunales au profit de statuts associatifs,

voire privés, dévoiement des missions fondamentales des établissements, exclusion de certaines catégories d'élèves au nom de la rentabilité financière ou d'une conception idéologique de leurs aptitudes...).

De manière plus générale, on peut regretter que l'Etat a mis en chantier une loi qui ne concerne que les enseignements de la musique et de la danse, laissant le théâtre et les arts plastiques en dehors de cette dynamique positive.

RESPONSABILITE des PROFESSIONNELS et des RESPONSABLES D'ETABLISSEMENT

"Conservatoires de France" a, depuis les Assises de La Courneuve, qui font l'objet de cet ouvrage, été consultée par la Direction de la Musique et de la Danse, à l'instar de différentes organisations professionnelles, dans le cadre des travaux d'élaboration du projet de loi du Ministère de la Culture relatif à l'enseignement de la musique et de la danse.

Notre association a pu ainsi faire part de ses réflexions et de ses propositions.

Il faut maintenant souhaiter que ce projet de loi puisse être soumis au Parlement dans les délais envisagés, à savoir à l'automne 1997.

Au delà de la responsabilité déterminante de l'Etat, tous ceux qui agissent dans le domaine de l'enseignement artistiques doivent se sentir concernés. A cet égard, "Conservatoires de France" appelle tous les professionnels et notamment les responsables d'établissement:

- à contribuer à la réflexion engagée au cours des Assises Nationales et de son Assemblée Générale, en lui transmettant leurs contributions
- à poursuivre la nécessaire action de modernisation du service public de l'enseignement artistique afin de le rendre, avec une exigence et une rigueur qualitative renforcées:
 - toujours plus efficace et en adéquation avec les mutations de la vie culturelle et sociale
 - toujours plus ouvert:
 - à des pratiques culturelles et pédagogiques diverses à égalité de reconnaissance sociale et esthétique
 - à tous les publics, notamment ceux qui subissent de plein fouet les conséquences de la crise économique

PRINCIPAUX INTERVENANTS

Jean-Pierre BERLIOZ, directeur de l'École Nationale de Musique du Département de l'Aveyron

Christophe BLANDIN-ESTOURNET, directeur du Centre National du Théâtre

Docteur Danielle DUCAS, médecin et psychanalyste

Malo GERVAIS, directeur de l'École de Musique de Fontenay aux Roses

Jean-Pierre GREFF, directeur de l'École des Arts Décoratifs de Strasbourg et président de l'Association Nationale des Directeurs d'Écoles d'Art

Gérard POTEAU, délégué général de la Fédération Nationale des Collectivités pour la Culture

Jack RALITE, sénateur maire d'Aubervilliers, ancien ministre

René RIZZARDO, directeur de l'Observatoire des Politiques Culturelles (Grenoble)

Luc SANGUINEDE, secrétaire général de la Ville de Pierrefite (Seine-Saint Denis)

Eddy SCHEPENS, professeur de sciences de l'éducation au CNSM et au CEFEDM de Lyon

Marie-Claude SEGARD, présidente de "Conservatoires de France", directeur du CNR de Strasbourg

Eric SPROGIS, vice-président de "Conservatoires de France", directeur du CNR de Poitiers

Jacky TAFFANEL, chorégraphe

Patrick TALBOT, directeur de l'École Nationale des Beaux-Arts de Nancy

François VERRET, chorégraphe, directeur des "Laboratoires d'Aubervilliers"

Marie-Claude VITOUX, administrateur civil, directeur adjoint du CNSMD de Paris, ancien sous-directeur de la Musique au Ministère de la Culture