

**HAUT CONSEIL DE L'ÉDUCATION
ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

RAPPORT ANNUEL

2006

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS

LETTRE DE MISSION

ORGANIGRAMME DU HAUT CONSEIL

PRESENTATION DES MEMBRES

AVANT-PROPOS

Jean-Miguel Pire, Rapporteur général

INTRODUCTION

Didier Lockwood, vice-président

PREMIERE PARTIE : RAPPORT D'ACTIVITE

1.1. Synthèse des séances plénières

1.2. Rapport d'impact

1.2.1. Contribution au Socle commun

1.2.2. Contribution à la réforme des IUFM

1.2.3. Evaluation de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré

1.2.4. Mise en réseau des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle

DEUXIEME PARTIE : PROPOSITIONS

CONCLUSION

Jean-Miguel Pire, Rapporteur général

ANNEXES

1 – Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle

2 – Liste *et verbatim* des auditions du Haut conseil, janvier-décembre 2006

3 – *Historique et état des lieux de l'éducation artistique et culturelle*, note de M. Pierre Baqué, chargé de mission au Haut Conseil

4 – *Panorama de l'éducation artistique et culturelle en Europe*

5 – *Comparaison entre l'enseignement artistique et l'éducation artistique et culturelle*, note de M. Jacques Lassalle, membre du Haut Conseil

6 – *Pour une territorialisation de l'éducation artistique et culturelle illustrée par des exemples en Bourgogne et Picardie*, note de Mmes Marie-Danièle Campion et Marie-Christine Labourdette, membres du Haut Conseil

7 – *Contribution du Haut Conseil au Socle commun de connaissances et de compétences*

8 – *Contribution du Haut Conseil au projet d'arrêté portant sur le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*

Table des matières

Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle remercie particulièrement les personnes qui ont accepté d'être auditionnées au cours de cette année :

Dominique BAUDIS, Laurent BAZIN, Edouard BOCCON-GIBOD, Vivianne BOUYASSE, Jacques CHANCEL, Jean-Pascal CHARVET, Catherine CLEMENT, Jérôme CLEMENT, Patrick de CAROLIS, Jean-Charles DARMON, Gilles DEMAILLY, Jacques DURAND, Marc FUMAROLI, Catherine GIFFARD, Alain KERLAN, Jean-Pierre KOROLITSKI, Blandine KRIEGEL, Jean-Louis LANGROGNET, Jean-Marc LAURET, Patrick LE LAY, Julianita MAGONE, Vincent MAESTRACCI, Muriel MARLAND-MILITELLO, Stéphane MARTIN, Bertrand MEHEUT, Maurice QUENET, Robin RENUCCI, Jacques RIGAUD, Claude-Yves ROBIN, Joseph ROSSETTO, Bernard STIEGLER, Nicolas de TAVERNOST.

Le Haut Conseil remercie également les chercheurs qui ont participé à ses travaux : Marie-Christine BORDEAUX, Philippe COULANGEON, Hervé GLEVAREC, Alain KERLAN, Jean-Louis MISSIKA, Sylvie OCTOBRE, Dominique PASQUIER.

Le Haut Conseil remercie les institutions qui ont accueilli ses réunions plénières : le Collège de France, Arte, le Ministère de la Culture, le Ministère de l'Education nationale, la Sorbonne, et le Musée du Quai Branly.

Le Haut Conseil remercie enfin les étudiants en stage au sein du Bureau du HCEAC : Adeline DESBOIS, Charlotte EMIN, Sophie FABRE, Mathilde LABBE, Virgile DESLANDRE, Laurent DEFLANDRE, Justine COUTARD.

Paris, le 19 octobre 2005

Le Ministre de l'Éducation nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche

Le Ministre de la Culture et
de la Communication

Monsieur Didier LOCKWOOD
Vice-président du Haut Conseil
de l'éducation artistique et culturelle

CC/140930

Monsieur le Vice-président,

L'éducation aux arts et à la culture fait l'objet d'une politique conjointe des deux Ministères de l'Éducation nationale et de la Culture depuis de nombreuses années. Le premier protocole de coopération entre les ministères chargés de la culture et de l'éducation nationale a en effet été signé le 25 avril 1983. Il a été prolongé par l'engagement du gouvernement de Jacques Chirac et le vote de la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, ainsi que par le protocole pour le développement de l'éducation artistique de 1993 et le plan lancé en 2000. Les positions prises par le Président de la République en 1995 et 2002 vont dans le même sens, de même que les différents textes d'orientations qui ont pu être proposés depuis et notamment la circulaire conjointe du 4 janvier 2005.

L'éducation artistique et culturelle s'adresse à tous les élèves. Elle est une composante à part entière de la formation des enfants et des jeunes dans tous les temps de leur vie et concerne également la vie culturelle des étudiants dans les universités, les grandes écoles et les établissements d'enseignement supérieur dépendant du ministère de la culture. Moment privilégié de rencontre avec l'ensemble des patrimoines et la création sous toutes ses formes, l'éducation artistique et culturelle est un facteur d'épanouissement personnel et une occasion privilégiée de rencontre avec les artistes créateurs.

Ainsi comprise, l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le seul domaine des enseignements artistiques proprement dits, qui sont, à l'école, de la responsabilité principale de l'éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture, où se retrouve et se cimente notre société dans ses valeurs communes et dans la diversité des formes linguistiques et culturelles qui la composent. Elle prépare ainsi à l'exercice du choix et du jugement, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale et à l'égalité des chances.

L'éducation artistique et culturelle s'inscrit, en milieu scolaire, dans un contexte marqué par de nouvelles exigences :

- la diversité des champs reconnus dans le monde des arts et de la culture : arts visuels (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel...) ; arts du son (musique vocale et instrumentale, travail du son...) ; arts du spectacle vivant (théâtre, danse...) ; histoire des arts (comprenant le patrimoine architectural et des musées) ;
- la diversité des démarches pédagogiques, qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées ;
- la diversité des jeunes publics qui suppose des actions renforcées, pendant le temps scolaire et périscolaire, dans les zones socialement défavorisées ou géographiquement isolées ;
- la diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte.

Notre réflexion, qui se fonde sur une action continue menée au cours des deux dernières décennies, s'inscrit aujourd'hui dans un contexte nouveau, marqué notamment par :

- l'importance croissante des nouveaux modes de transmission de la culture auprès des jeunes publics que sont les œuvres produites par les industries culturelles dans leurs développements technologiques les plus récents (DVD, Internet...), d'où l'impérieuse nécessité pour nos institutions de les y préparer à travers une éducation aux arts et à la culture qui soit simultanément une formation à l'esprit critique dans l'usage des nouveaux médias et une sensibilisation aux enjeux liés au piratage des sources ;

- la diversité culturelle, telle qu'elle est définie dans l'avant-projet de traité international actuellement en cours d'élaboration sous les auspices de l'UNESCO, qui fait désormais partie des engagements européens et internationaux de la France. Il conviendra d'illustrer concrètement son application dans le domaine des arts et de la culture à l'école.

Ce grand programme d'action marqué désormais par ces deux priorités nouvelles devrait s'inscrire, dans le long terme, à toutes les échelles du territoire afin de toucher le plus grand nombre, et impose de mobiliser, autour d'objectifs partagés et de démarches concertées, l'ensemble des acteurs de l'éducation et de la culture : l'État - nos deux ministères et leurs services déconcentrés mais aussi les ministères partenaires - les collectivités territoriales, le milieu associatif et la société civile dans toutes ses composantes.

Il suppose en effet la généralisation de l'éducation aux arts et à la culture, élément essentiel de notre sentiment d'appartenance nationale et européenne. Son objectif s'inscrit dans un véritable projet de société destiné à conjuguer le respect de la diversité culturelle et la préservation des valeurs de la République.

Dans cet esprit, nous attendons de vous que vous puissiez jouer un rôle d'analyse et de conseil. Le Haut Conseil devra fonctionner à la fois comme un observateur, un consultant et une force de propositions. Pour cela, il pourra s'appuyer sur les travaux de ses membres titulaires, comme sur ceux des groupes de travail qu'il est habilité à constituer, y compris en faisant appel à des personnalités ne siégeant pas en son sein, et reconnues pour leurs compétences.

Votre réflexion pourrait s'orienter concrètement vers les points suivants :

1°) Tout d'abord, il conviendra de vous appuyer sur les états des lieux auxquels procèdent régulièrement les deux administrations pour nous proposer les initiatives et les orientations nouvelles que les deux ministères pourraient prendre pour rester en cohérence avec une demande en pleine évolution. Vous vous appuierez également sur les témoignages des différents membres du Haut Conseil pour recueillir les attentes et les représentations exprimées par les autres acteurs concernés (collectivités territoriales, acteurs artistiques et culturels, mouvement associatif, familles...). Vous pourrez sur cette base poser les jalons d'autres actions futures ordonnées autour de concepts fédérateurs, réalistes et pérennes, permettant à la fois un approfondissement et une généralisation pour tous les élèves et les jeunes concernés.

2°) Dans un deuxième temps, nous souhaitons que vous puissiez examiner les conditions de mise en œuvre d'une véritable politique éducative territoriale pour les arts et la culture, impliquant tous les acteurs concernés. Les dernières années écoulées ont vu en effet une transformation du paysage éducatif avec l'implication très forte des collectivités territoriales dans le maillage culturel du territoire. Cette politique réussie de décentralisation a permis un développement des ressources artistiques, une mise en valeur de toutes les formes des patrimoines et des lieux de mémoire qui sont autant de points d'appui pour

une action éducative, souhaitée par les élus responsables au bénéfice de l'ensemble des citoyens et d'abord des plus jeunes dans tous leurs temps de vie, scolaire et périscolaire.

Ceci suppose notamment que soient mieux organisées les ressources documentaires relatives à l'ensemble des lieux de création artistique et des éléments patrimoniaux ouverts au public, qui structurent désormais le territoire. Cette organisation, dont vous aurez pour mission d'optimiser les contours, devra notamment prendre en compte une meilleure utilisation des ressources numériques déjà mises en place et tout particulièrement les faire mieux connaître.

3) La réflexion qu'il vous est demandée de mener pour l'enseignement scolaire devra également s'intéresser à la vie culturelle des étudiants des Grandes écoles, des Universités et des établissements d'enseignement supérieurs dépendant du Ministère de la Culture. L'absence de culture générale artistique est en effet particulièrement préjudiciable à ces niveaux d'études, qui concernent les futurs candidats aux concours de l'enseignement. Vous aurez à cœur ce maillon très spécifique de la chaîne de formation, particulièrement important à prendre en compte pour préparer l'avenir.

Vous pourrez à cet égard vous interroger sur la place que peut occuper l'éducation artistique et culturelle dans la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degré ainsi que des cadres de l'éducation nationale. De même vous pourrez nous faire des propositions visant à mieux former les artistes et professionnels de la culture aux démarches de transmission.

4) Il convient aussi de s'interroger sur l'importance croissante de nouveaux vecteurs culturels qui deviennent souvent les valeurs symboliques des jeunes et constituent une partie de leur imaginaire. Ce phénomène, analysé déjà pour la télévision hertzienne dès les années 60, a connu dans la dernière décennie une accélération qui transforme les mentalités des jeunes enfants. On assiste ainsi à l'émergence d'une « culture de la chambre » où l'enfant, environné d'objets communicants, qui lui permettent de naviguer dans un environnement de sons et d'images mondialisés, et d'échanger des fichiers de données. Cette évolution constitue un défi pour le système éducatif chargé de la formation des esprits qui se doit de mieux maîtriser la surabondance d'une information le plus souvent déstructurée.

Dans cet esprit, vous devez ouvrir des pistes de réflexion et de proposition afin de développer l'esprit critique dans l'usage de tous les produits pour mettre en place une vraie politique d'éducation aux images diffusées par l'ensemble des écrans, aussi bien ceux de la télévision que ceux qui diffusent les DVD, les jeux vidéos et les contenus de l'internet. Celle-ci devra intégrer une dimension forte de prévention du piratage des sources qui constitue une menace tangible pour la vitalité et la diversité de la création artistique. De la même façon, il conviendra de s'interroger sur les voies et moyens susceptibles de donner, dès l'enfance, une ouverture sur la richesse que constitue la maîtrise de la diversité linguistique et culturelle, mais également de contribuer à l'émergence d'une identité culturelle européenne ouverte sur les cultures du monde.

Votre réflexion devra enfin s'efforcer de proposer les pistes qu'il vous paraîtra possible de mettre en œuvre, afin de développer une nouvelle formation de l'esprit et une véritable culture humaniste permettant, dans les conditions réelles du XXI^e siècle, de former des esprits critiques et ouverts à la diversité des arts et de la culture. Selon le souhait, déjà, d'André Malraux, il s'agira toujours d'expliquer les œuvres et en même temps de rendre les enfants sensibles à ce qui fait leur valeur.

Pour mener à bien cette réflexion, vous disposerez d'un secrétariat général, doté des moyens permettant de préparer l'ordre du jour de vos séances, d'assurer la diffusion des convocations et l'organisation matérielle des réunions, de prendre en charge les frais de déplacement des membres du Haut Conseil conformément à la réglementation en vigueur, et chargé de la rédaction et de la diffusion des comptes rendus des séances et des réunions des groupes de travail.

L'action du Haut Conseil devra donner lieu à la présentation d'un rapport d'activité annuel à transmettre au plus tard dans le courant du premier trimestre de l'année suivante. Ce rapport devra comporter l'exposé des propositions relatives aux quatre points de travail évoqués dans la présente lettre. Il comprendra également les comptes rendus des réunions du Haut Conseil (assemblées plénières, et groupes de travail), les procès verbaux des auditions des personnalités que vous aurez associées à votre réflexion et un mémoire récapitulatif des dépenses liées au fonctionnement du Haut Conseil.

Renaud DONNEDIEU de VABRES

Gilles de ROBIEN

ORGANIGRAMME

MEMBRES

Gilles DE ROBIEN, *Président* Renaud DONNEDIEU DE VABRES, *Président*

Didier LOCKWOOD, *Vice-président*

Yann ARTHUS-BERTRAND
Photographe, membre de l'Académie des Beaux-arts

Anne KERKHOVE
Présidente de la Peep

Didier BLANC
Représentant de la Fcpe

Marie-Christine LABOURDETTE
Directrice régionale des affaires culturelles de Bourgogne

Marie-Danièle CAMPION
Rectrice de la région Picardie

Jacques LASSALLE
Acteur, auteur, metteur en scène

Myriam CAU
Conseillère régionale Nord-Pas-de-Calais

François DE MAZIERES
Président de la Cité de l'architecture et du patrimoine

Roland DEBBASCH
Directeur de l'enseignement scolaire (DESCO)

Albéric DE MONTGOLFIER
Président du Conseil général d'Eure et Loire

Frédérique DUMAS-ZAJDELA
Productrice

Françoise NYSSSEN
Direction des éditions Actes Sud

Françoise FERAT
Sénateur-maire de Cuchery

Rick ODUMS
Danseur, professeur et chorégraphe

Christine JUPPE-LEBLOND
Inspectrice générale de l'Education Nationale

Claude PARENT
Architecte, membre de l'Académie des Beaux-arts

Martine KAHANE
Directrice du Centre national du costume de scène

Benoît PAUMIER
Délégué au développement et aux affaires internationales

PERMANENTS

Alain CASABONA, *Secrétaire général*

Jean-Miguel PIRE, *Rapporteur général*

Pierre BAQUE, Vincent FIGUREAU, *Chargés de mission*

Ugo BERTONI et Julien MAGNIER, *Chargés d'étude et rapporteurs*

CORRESPONDANTS MINISTÈRES

Laura ORTUSI, Bernard PAUCHANT, *ministère de l'Education nationale*

Jean-François CHAINTREAU, *ministère de la Culture*

PRESENTATION DES MEMBRES DU HAUT CONSEIL

MEMBRES

REPRESENTANTS DE L'ETAT

– MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE :

ROLAND DEBBASCH, directeur de l'enseignement scolaire (DESCO)

ou sa représentante

LAURA ORTUSI, sous-directrice Orientation, adaptation scolaire et actions éducatives

MARIE-DANIELE CAMPION, rectrice de la région Picardie

ou son représentant

BERNARD PAUCHANT, inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional

– MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION :

BENOIT PAUMIER, délégué au développement et aux affaires internationales

ou son représentant

JEAN-FRANÇOIS CHAINTREAU, délégué-adjoint au développement et aux affaires internationales

MARIE-CHRISTINE LABOURDETTE, directrice régionale des affaires culturelles de Bourgogne

REPRESENTANTS DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

MYRIAM CAU, conseillère régionale du Nord-Pas-de-Calais

FRANÇOISE FERAT, sénateur-maire de Cuchery

ALBERIC DE MONTGOLFIER, président du Conseil général d'Eure-et-Loire

REPRESENTANTS DES PARENTS D'ELEVES

ANNE KERKHOVE, présidente de la PEEP (fédération des parents d'élèves de l'enseignement public)

DIDIER BLANC, responsable à la FCPE (Fédération des conseils des parents d'élèves).

PERSONNALITES QUALIFIEES

DIDIER LOCKWOOD, *Vice-président*

Musicien compositeur, fondateur et directeur du Centre international des musiques improvisées à Dammarie-les-Lys, il compte 30 ans de carrière comme violoniste de jazz, plus de 3000 concerts dans le monde entier, 30 CD, 2 ouvrages pédagogiques ainsi qu'une autobiographie publiée chez Hachette Littérature. Plasticien amateur éclairé, Didier Lockwood est un fervent défenseur de la pratique artistique notamment en milieu scolaire au sein duquel il aime partager sa passion.

YANN-ARTHUS BERTRAND

Yann Arthus-Bertrand s'est formé dans différents domaines artistiques (acteur, réalisateur, photographe). À trente ans, il part vivre au Kenya afin d'étudier le comportement des lions dans la réserve de Massaï Mara. Ce séjour donne naissance en 1981 à *Lions*, son premier livre, et lui offre l'occasion de découvrir, à bord d'une montgolfière, la beauté du monde vu du ciel. Dès son retour en France, il entame une carrière de photoreporter spécialisé dans l'aventure, le sport et la nature. En 1995, sous le patronage de l'Unesco, il crée une banque d'images de la Terre vue du ciel, accompagnées de textes écrits par des scientifiques. Pour lui, la pratique artistique est indissociable de la transmission des connaissances culturelles et scientifiques. En 2003, avec « 6 Milliards d'Autres », il envoie des cameramen à travers le monde pour aller à la rencontre des gens qui vivent dans les lieux photographiés du ciel. En juillet 2005, il fonde l'association « Good Planet.org », destinée à promouvoir le développement durable en informant et en éduquant. Il est élu à l'Académie des Beaux-arts en 2006.

FREDERIQUE DUMAS-ZAJDELA

Productrice de cinéma, Frédérique Dumas-Zajdela a été successivement chargée de mission puis conseillère technique en charge du cinéma et des musiques actuelles au cabinet du Ministre de la Culture et de la Communication de 1986 à 1988. Directeur du développement de Polygram Audiovisuel de 1989 à 1993. Créatrice en janvier 1996 de Noé Productions et d'Inga Films en 2004. Elle s'est vue confiée en 2006 la production cinématographique de France Telecom.

CHRISTINE JUPPE-LEBLOND

Christine Juppé-Leblond est depuis 1996 inspectrice générale de l'Education Nationale (groupe des enseignements artistiques, en charge du dossier cinéma et audiovisuel.) Elle est par ailleurs fondatrice et présidente de la Maison du Geste et de l'Image (Centre de recherche et d'éducation artistique/Ville de Paris), membre de la commission de classification des œuvres cinématographiques et membre du comité de lecture de scénarios de fictions à ARTE-France. Elle a été déléguée générale de la FEMIS (aujourd'hui Ecole Nationale Supérieure des Métiers de l'Image et du Son - ENSMIS). Elle est auteur de plusieurs rapports, dont : « Vous avez dit...image? » (1999), et en partenariat avec le ministère de la culture : « L'éducation aux arts et à la culture » (2003).

MARTINE KAHANE

Conservateur général des bibliothèques, Martine Kahane a fait une grande partie de sa carrière à l'Opéra National de Paris, comme directeur de la Bibliothèque-Musée, puis comme Directeur du Service Culturel qu'elle a créé en 1994. Elle a développé un important service pédagogique au sein de cette institution, dont un des axes principaux fut le travail avec les jeunes en grande difficulté, en partenariat avec les Académies de Paris, Versailles et Créteil. Elle continue dans cet esprit comme chef de projet du Centre National du Costume de scène, à Moulins, qui comprendra un large volet pédagogique, notamment envers les lycées professionnels et les milieux ruraux. Elle en assure la direction depuis son inauguration en 2006.

JACQUES LASSALLE

Ancien élève du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris (Classe Fernand Ledoux), agrégatif de lettres modernes, il a publié de nombreux ouvrages : *Jonathan des années 30*, *Un couple pour l'hiver*, *Le Soleil entre les arbres*, *Un Dimanche dans la vie d'Anna*, *Avis de recherche*, *Après*, *La Madone des poubelles*, *Pauses* (Edition Actes -Sud), *Conversations sur Don Juan* avec J.L. Rivière (Edition POL), *L'Amour d'Alceste* (Edition POL). *Conversations sur la Formation de l'acteur* avec J.L. Rivière (Actes Sud 2004). Jacques Lassalle a enseigné à l'Institut d'études théâtrales de l'Université Paris III et au Conservatoire national supérieur d'art dramatique. Il a fondé en 1967 puis dirigé jusqu'en 1982 le Studio-Théâtre de Vitry. Directeur du Théâtre

National de Strasbourg, de 1983 à 1990, administrateur général de la Comédie Française entre 1990 et 1993, il dirige *La Compagnie pour Mémoire* depuis 1994 et redevient professeur au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris jusqu'en 2001. Il obtient en 1998 le grand prix national du théâtre et est président de L'ANRAT (association nationale de recherche et d'action théâtrale) de 2000 à 2006.

FRANÇOIS DE MAZIERES

Après avoir commencé sa carrière dans le corps préfectoral, François de Mazières opte pour le ministère des Finances. Intégré à l'inspection générale des finances, il sera notamment Chef de cabinet du ministre de l'économie, rapporteur général du Conseil des impôts. Nommé Directeur Général de la fondation du patrimoine de 2000 à 2001, il sera ensuite conseiller pour la culture et la communication du Premier ministre Jean-Pierre Raffarin (2002-2004), avant de prendre la présidence de la Cité de l'architecture et du patrimoine en 2004. Parallèlement, François de Mazières est maire adjoint chargé de la culture de la ville de Versailles depuis 1995 et fut président de la Fédération nationale des élus pour la culture (FNCC) de 1999 à 2002. Ancien élève du CNR de Versailles, il met en œuvre sa passion pour le théâtre en créant en 1996, le Festival « le Mois Molière » à Versailles dont il assure la direction depuis cette date. Il est l'auteur d'articles sur la culture et du livre *La culture n'est pas un luxe* (Editions Eska, 1999).

FRANÇOISE NYSSSEN

Après avoir suivi des études scientifiques et d'urbanisme, et obtenu une agrégation, Françoise Nyssen a commencé une carrière de chercheur au laboratoire de biologie moléculaire de l'Université Libre de Bruxelles, puis au Centre d'études et de recherches urbaines. Après un bref passage à la direction de l'architecture du ministère de l'Environnement et du cadre de vie, Françoise Nyssen est devenue en 1980 associée et président directeur général de la Coopérative d'Editions du Paradou et depuis 1987, associée et présidente du directoire de la SA Actes Sud. Elle a créé parallèlement avec Jean-Paul Capitani la librairie Actes Sud.

RICK ODUMS

Danseur, professeur et chorégraphe international, directeur artistique d'une compagnie subventionnée et de l'Institut de formation professionnelle qui porte son nom, créateur du Centre International de Danse Jazz ouvert au grand public, Rick Odums a fait le tour du monde et a toujours mené de front plusieurs activités. Chorégraphe, il a créé des œuvres variées dans des champs très diversifiés : de la comédie musicale de Broadway aux étoiles de l'Opéra de Paris, de la télévision au cinéma sans oublier la danse de création pour des compagnies françaises et étrangères, son travail est très éclectique. Propagateur infatigable de la danse jazz, ce pédagogue transmet sa démarche et son style au sein de son école parisienne qu'il fonde en 1988.

CLAUDE PARENT

Architecte, il est membre de l'Institut dans l'Académie des Beaux-arts, directeur du collège des architectes du nucléaire, co-fondateur et rédacteur en chef de la revue *Architecture Principe*. Il travaille avec Paul Virilio, avec qui il met au point la théorie de la *fonction oblique*. Il entreprend une action de vulgarisation de l'architecture dans le cadre des Maisons de la Culture. Il participe notamment à la conception de la Maison de l'Iran à la Cité Universitaire. Claude Parent a aussi beaucoup travaillé dans le domaine de l'architecture nucléaire (centrales de Cattenom et de Chooz). Il a réalisé le théâtre Silvia Monfort à Paris, l'Hôtel de région à Marseille et l'Hôtel de Ville de Lillebonne. Claude Parent est l'auteur de nombreux ouvrages, tels que *Vivre à l'oblique* (1970), *Cinq réflexions sur l'architecture* (1972), *L'Architecture et le nucléaire* (1978), *Errer dans l'illusion* (2001), *Quand les bouffons relèvent la tête* (2002), *Cuits et archicuits* (2003), *Portraits (impressionnistes et véridiques) d'architectes* (2005).

PERMANENTS

ALAIN CASABONA, *secrétaire général*

Pianiste concertiste et professeur d'éducation musicale de 1973 à 1986, il anime depuis 1980 le CNEA (Comité national pour l'éducation artistique). Il organise en 1999 le Sommet européen de l'éducation artistique à la demande de l'Unesco. Il réhabilite en 2002 le Grenier des Grands-Augustins, ancien atelier de Pablo Picasso, à Paris. Ce lieu, ouvert gratuitement au public a accueilli les élèves de 270 écoles, collèges et lycées. Le Prix Alphonse Allais lui est attribué en 1994 pour son livre *Histoires à dormir Dubout*. Il a publié 2007 avec Patrick Renaudot *le Grenier aux merveilles* aux Editions du Rocher. Il est Président depuis 1998 de l'Académie Alphonse Allais.

JEAN-MIGUEL PIRE, *rapporteur général*

Chercheur à l'Ecole pratique des hautes études, ancien élève à l'Institut Universitaire Européen (Florence), il est docteur en sociologie et spécialiste des politiques culturelles. Il fut chargé d'enseignement à l'université de Paris VII (1995-2002), chargé de mission auprès de Jacques Rigaud, président de la commission d'étude de la politique culturelle de l'État (1996-1997), puis chargé d'étude à la Fondation Robert Schuman (1999-2001), il fut également chargé de mission auprès de Brigitte Sauzay, co-directrice de l'Institut Berlin-Brandebourg pour la coopération franco-allemande en Europe (2003). Secrétaire de rédaction de la *Revue française d'administration publique* au département recherche, publications et administration comparée de l'ENA (2004-2005), il est membre du conseil scientifique de l'Institut culturel franco-germano-luxembourgeois Pierre Werner (depuis 2003).

PIERRE BAQUE, *chargé de mission*

Professeur des universités, Pierre Baqué est Docteur de 3ème cycle en esthétique et Docteur d'État es-lettres et sciences humaines (option arts plastiques-architecture). Professeur visiteur dans plusieurs universités étrangères, Pierre Baqué a assumé différentes fonctions au Ministère de l'Éducation nationale, au Ministère de la Culture, au Conseil de l'Europe, et dans divers pays comme consultant pour l'éducation artistique. Par ailleurs, Pierre Baqué a exercé une activité artistique centrée sur la relation entre l'art monumental et l'architecture (commandes publiques à Aix, Boulogne, Caen, Courbevoie, etc.)

VINCENT FIGUREAU, *chargé de mission*

Titulaire d'un DEA de philosophie du droit et d'un DEA de droit public, ancien collaborateur parlementaire entre 1994 et 1996, Vincent Figureau est responsable des relations extérieures d'une grande institution du secteur sanitaire et social et, à ce titre, est membre du conseil d'administration de l'Association pour les relations avec les pouvoirs publics (ARPP). Il a enseigné le droit constitutionnel à l'Université de Paris II et de Nantes entre 1992 et 2001. Il a collaboré à titre bénévole au développement du programme d'éducation artistique de l'Opéra National de Paris, « Dix mois d'école et d'opéra », et a contribué à la préparation du rapport parlementaire du député Bernard Serrou sur l'art lyrique en région (1996).

UGO BERTONI, *chargé d'étude et rapporteur*

Elève de l'Ecole normale supérieure de Lettres et Sciences humaines, titulaire d'un DEA de philosophie politique et d'un Master 2 de droit public, il a travaillé pour la Biennale internationale d'art de Venise en 2005 et prépare actuellement une recherche doctorale en sciences politiques.

JULIEN MAGNIER, *chargé d'étude et rapporteur*

Elève de l'Ecole normale supérieure de Paris, agrégé de lettres, il étudie les rapports entre peinture et littérature à l'époque moderne.

A V A N T - P R O P O S

Jean-Miguel Pire

Rapporteur général du HCEAC

La **première partie** de ce rapport est constituée par le rapport d'activité proprement dit, qui comprend :

- la synthèse des débats tenus lors des dix séances plénières ;
- le « rapport d'impact » qui détaille les avancées concrètes obtenues par le Haut Conseil sur les questions placées au centre de l'actualité de l'éducation artistique et culturelle – en particulier la rédaction du *Socle de connaissances et de compétences*, et la réforme des IUFM¹.

La **deuxième partie** dresse une liste de propositions inspirées par le pragmatisme et la volonté de s'inscrire en continuité avec la politique la plus volontariste menée au cours de ces dernières années.

Enfin, des **annexes** présentent notamment le décret fondateur du Haut Conseil, le *verbatim* exhaustif de l'ensemble des débats et plusieurs contributions du Haut Conseil, collectives et individuelles.

Au cours de cette première année d'existence, le Haut Conseil a pleinement assumé un rôle d'intermédiaire et de lieu d'échanges entre ses deux ministères de tutelle. Il a contribué à réduire l'un des obstacles à l'harmonisation des politiques d'éducation artistique et culturelle : l'absence de structure commune et la différence de culture administrative entre l'Education nationale et la Culture. Par sa simple existence et grâce à la régularité de ses réunions, il a créé un climat propice à la collaboration entre les responsables administratifs.

Le Haut Conseil a aussi permis que dialoguent en son sein de nombreux acteurs représentatifs de l'éducation artistique et culturelle dans un contexte de très grande ouverture et de liberté. Les premières orientations proposées dans le présent rapport traduisent les attentes formulées par ces acteurs, mais aussi l'esprit constructif et coopératif qui a imprégné ces discussions. L'une des meilleures réussites du Haut Conseil se situe peut être ici : incarner un *forum* permanent entre la société civile éclairée et l'Etat, reposant sur le respect mutuel et la bonne volonté.

¹ Institut universitaire de formation des maîtres.

Outre les propositions formulées dans le présent rapport, les travaux du Haut Conseil ont suscité des initiatives reliées à l'actualité de l'éducation artistique et culturelle :

- au cours d'une séance plénière extraordinaire qui s'est tenue en présence de ses deux présidents, le 21 juin 2006, le Haut Conseil a pu apporter sa contribution à la rédaction du décret sur le *Socle commun de connaissances et de compétences*, en particulier au chapitre relatif au cinquième pilier « culture humaniste »² ;

- de même, à l'occasion de nombreux contacts avec les collaborateurs du Ministre de l'Education nationale, il a pu concourir à la rédaction du décret sur la réforme des IUFM en faisant une place à l'éducation artistique et culturelle comme élément de la formation des enseignants³ ; toutefois, le Haut Conseil souhaite la renforcer comme l'illustre une de ses propositions ;

- sur la proposition du Haut Conseil, le Ministre de l'Education nationale a demandé à l'Inspection générale un rapport sur l'état de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré⁴.

Par ailleurs, le travail effectué lors des dix séances plénières de cette année 2006 avait pour objet d'établir l'état des lieux requis dans la lettre de mission. Une trentaine d'auditions ont donc permis que s'expriment des chefs d'établissements, des responsables académiques de l'enseignement scolaire et supérieur, les principaux responsables des services compétents au sein des deux ministères de tutelle, des responsables d'associations actives dans le domaine de l'éducation artistique, ainsi que des observateurs et analystes des questions d'éducation et de transmission culturelle.

En particulier, le Haut Conseil a consacré les séances d'octobre et de novembre 2006 à l'audition des présidents des principaux groupes français de télévision. Enfin, le 19 décembre 2006, la dernière séance plénière de l'année a permis de contribuer à clarifier la notion d'éducation artistique et culturelle au cours d'un débat entre MM. Marc Fumaroli, Alain Kerlan et Bernard Stiegler.

Ces auditions très riches et les débats qu'elles ont occasionnés fournissent une photographie, sans doute incomplète, mais très précieuse de la situation de l'éducation artistique et culturelle. S'agissant de l'image du Haut Conseil lui-même, le niveau de responsabilité des personnalités qui ont accepté de venir à lui, augure favorablement de la crédibilité de notre jeune institution dans le paysage éducatif et culturel.

² Voir la contribution du Haut Conseil en annexe.

³ Voir la contribution du Haut Conseil en annexe.

⁴ Voir la séance plénière du 29 mai et l'audition de Vivianne Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, qui ont inspiré cette recommandation.

I N T R O D U C T I O N

Didier Lockwood
Vice-président du HCEAC

Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle succède au Haut Comité des enseignements artistiques créé en 1988 par la loi sur les enseignements artistiques obligatoires⁵. Les compétences en ont été élargies, puisque des *enseignements artistiques*, nous sommes passés à l'*éducation artistique et culturelle*. Ce changement de dénomination est important car il propose une nouvelle perspective.

Comme le précise la lettre de mission, les enseignements artistiques sont incorporés dans une entité plus large qui concerne « l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture, où se retrouve et se cimente notre société dans ses valeurs communes et dans la diversité des formes linguistiques et culturelles qui la composent. » Ainsi, l'éducation artistique et culturelle prépare « à l'exercice du choix et du jugement, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale et à l'égalité des chances. »

Longtemps tenue pour subalterne au regard de disciplines jugées « sérieuses » et « utiles », l'éducation artistique et culturelle se voit donc enfin considérée à l'aune de ce qu'elle est : une base essentielle de la formation qu'en démocratie tout individu doit recevoir de l'Etat.

C'est à la lumière de ces nouveaux enjeux que le Haut Conseil a entrepris le travail d'analyse et de proposition qui lui était assigné. Au cours de cette première année, dix séances plénières nous ont donné l'occasion d'entendre une trentaine de personnalités issues du monde culturel, éducatif, de la recherche et des médias.

Une dimension a traversé l'ensemble des auditions : **la demande de reconnaissance individuelle**. Si l'éducation artistique et culturelle est largement soutenue par l'Etat, si elle fait l'objet de multiples programmes et jouit d'un nombre considérable de possibilités, elle ne peut réellement exister qu'au travers des individus qui s'en saisissent. Quelle que soit leur position dans le mécanisme, c'est eux qu'il faut convaincre, soutenir et ensuite reconnaître dans leurs succès comme dans leurs efforts.

L'individu, c'est d'un côté, l'élève et, de l'autre, l'enseignant et l'acteur culturel. S'agissant du premier, il faut répondre à des besoins qui dépassent le cadre des enseignements artistiques et placent ceux-ci au cœur de l'éducation culturelle. Aux deux autres, il faut donner le sentiment qu'ils sont reconnus dans

⁵ Loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

leur engagement et leurs attentes. Il faut aussi leur donner les moyens matériels et pédagogiques indispensables aux missions qu'on leur demande de remplir. Enfin, il importe de s'appuyer sur les énergies qu'ils déploient pour bâtir les projets et donner vie aux politiques.

S'agissant des **élèves**, en cohérence avec le cinquième pilier du *Socle de connaissances et de compétences* relatif à la culture humaniste, il faut revivifier la dimension humaniste du savoir et de la transmission. L'acquisition d'une culture générale structurée et le développement de la sensibilité, du goût et de l'esprit critique doivent à nouveau s'articuler harmonieusement. C'est en cela qu'ils pourront contribuer à l'édification d'un individu à part entière : une personnalité libre et capable de prendre sa place dans la société. Loin de se tenir en marge des enseignements généraux, l'éducation artistique et culturelle doit être un fil rouge permanent entre toutes les exigences éducatives ; un « lieu commun » où puisse se retrouver et s'éclairer l'ensemble des disciplines – au premier rang desquelles l'apprentissage de la langue sans quoi toute transmission culturelle est un leurre ; un moyen susceptible d'aider chaque enfant à comprendre l'unité profonde de ce qu'il doit assimiler.

Naturellement, l'importance accordée à la dimension culturelle ne signifie pas la remise en cause des *pratiques* artistiques – et c'est ici l'artiste qui l'affirme ! Mais ces pratiques sont beaucoup plus profitables quand les élèves possèdent des clés théoriques permettant de maîtriser les différentes techniques. Il est également vrai qu'une initiation aux arts ne peut atteindre tous ses objectifs si elle néglige la part sensible d'un domaine de création.

Cette réorientation repose naturellement sur la formation des **enseignants**. Pour qu'ils se saisissent de cette nouvelle dimension de l'éducation artistique et culturelle, il faut leur en donner les clés théoriques et méthodologiques, notamment lors de leur passage en IUFM. La rencontre permise par les œuvres d'art entre « le sensé et le sensible », pourra notamment s'appuyer sur la fréquentation des artistes. Leur présence accrue au sein des IUFM sous forme de résidence et de partenariats, permettra de mieux introduire les futurs enseignants aux enjeux éducatifs de l'art.

La reconnaissance de l'individu est évidemment celle des **acteurs culturels** : tous ces hommes et ces femmes qui offrent un supplément d'âme aux programmes d'éducation artistique et culturelle. La reconnaissance de leur action, outre une manifestation élémentaire de gratitude et un encouragement, est aussi le meilleur moyen de constituer un savoir et une expertise au sujet des initiatives les plus réussies. Ainsi, c'est notamment à la lumière d'un recensement des « bonnes pratiques » qu'il faut désormais élaborer les grandes politiques nationales. Et c'est

en s'appuyant sur l'avis et l'énergie des meilleurs acteurs qu'il faut déployer ces politiques.

Enfin, l'engagement et la conviction des **parents d'élèves** est la condition nécessaire de ce changement. C'est eux qu'il faut persuader parmi les premiers car ils sont désormais un partenaire central de l'Education nationale.

Affirmant à titre personnel ce primat de l'individu, je ne crois pas minimiser le rôle essentiel des politiques qui doivent porter l'éducation artistique et culturelle, ni des moyens qu'il faut lui affecter. Il s'agit bien d'une politique d'Etat et comme telle, elle doit s'imposer à tous. Mais c'est justement parce que cette nature impérative ne suffit pas à l'imposer aujourd'hui comme il le faudrait, qu'il faut *aussi* s'appuyer sur l'implication personnelle de l'ensemble des acteurs.

Notre combat est actuellement porté par un courant favorable. L'inscription de l'éducation artistique et culturelle dans le *Socle de connaissances et de compétences* marque sa reconnaissance comme une composante essentielle de l'éducation. Cette légitimité nouvelle lui ouvre la possibilité de déployer ses potentialités dans un contexte où les politiques éducatives et culturelles cherchent à reprendre leur souffle. Le moment est donc venu de réaffirmer la place centrale de la transmission culturelle dans toute société. Essentielle à l'édification d'un individu libre et responsable, capable de déployer son intelligence et sa sensibilité, la culture de l'esprit est aussi fondamentale pour l'équilibre et le développement de notre société. Cette conviction est au cœur de nos débats et elle inspirera notre action future.

Mon dernier mot sera pour manifester une vive gratitude à l'ensemble des membres du Haut Conseil. Tous ont accepté de s'engager dans un projet passionnant mais aux contours incertains. Ce premier rapport clarifie notre mission et témoigne d'un engagement collectif qui fait toute la valeur et l'originalité de nos travaux.

Je remercie aussi chaleureusement les personnalités qui ont répondu à notre invitation. Ils nous ont ainsi manifesté une confiance qui nous oblige autant qu'elle nous honore.

Enfin, ma reconnaissance s'adresse naturellement à l'équipe permanente : Alain Casabona, le secrétaire général, qui est l'âme du Haut Conseil ; Jean-Miguel Pire, le rapporteur général, qui, entouré des chargés d'étude Ugo Bertoni et Julien Magnier, assume une part essentielle dans le fonctionnement du Haut Conseil et est l'auteur du présent rapport ; Pierre Baqué et Vincent Figureau, qui nous ont

rejoint comme chargés de mission et nous éclairent chacun dans leur champ d'expertise ; Adeline Desbois, Charlotte Emin, Sophie Fabre, Mathilde Labbé, Virgile Deslandre, Laurent Deflandre, Justine Coutard, jeunes étudiants-stagiaires qui nous ont apporté leur engagement et leur enthousiasme.

Rien de notre entreprise n'aurait été possible sans le concours de ces énergies et de ces talents. Alors que nous sommes seulement au début du chemin, je souhaite sincèrement que cet heureux compagnonnage se poursuive comme il a commencé : dans la ferveur et l'amitié.

P R E M I E R E P A R T I E
R A P P O R T D ' A C T I V I T E

1.1. SYNTHÈSE DES SÉANCES PLÉNIÈRES

Dans sa lettre de mission, le Haut Conseil est invité à jouer un rôle d'analyse et d'observation. Il lui est demandé d'être « un consultant et une force de propositions » en s'attachant, notamment, à « examiner les conditions de mise en œuvre d'une véritable politique éducative territoriale pour les arts et la culture, impliquant tous les acteurs concernés. »

Sans viser une exhaustivité hors d'atteinte, le Haut Conseil s'est employé à remplir cette mission en établissant un premier état des lieux des politiques d'éducation artistique et culturelle tel que le conçoivent les principaux responsables et destinataires de ces politiques. Une trentaine d'acteurs a donc été entendue au cours de dix séances plénières et c'est sur la base de ce travail que des propositions d'améliorations ont été formulées.

Ces débats ont privilégié l'ouverture, l'écoute et l'échange des points de vue. Les membres du Haut Conseil comme les personnes entendues ont tacitement convenu d'un cadre méthodologique que l'on pourrait résumer ainsi :

- le pragmatisme dans l'approche des problèmes étudiés à la lumière, soit de l'actualité, soit d'un thème particulier ;

- la pluralité de dialogues avec la volonté d'interroger les différents niveaux de perception et de travail de l'éducation artistique et culturelle, allant de l'individu à la collectivité ;

- le refus d'un positionnement dogmatique qui aurait pu faire du Haut Conseil soit le relais des débats purement administratifs, soit une tribune d'opinion de la société civile ;

- une volonté d'expertise et d'étude approfondie sur un ensemble non limité de questions regardant l'éducation artistique et culturelle, et privilégiant une approche globale et complexe des problématiques ;

- le principe de l'empathie pour comprendre les approches et les difficultés des intervenants a souvent été privilégié afin que le Haut Conseil n'apparaisse pas comme un censeur mais bien comme un lieu de dialogue constructif et d'évaluation partagée, susceptible de contribuer utilement à l'élaboration des politiques futures ;

- une volonté de réagir sur les enjeux immédiats, notamment pointés par les intervenants, afin d'inspirer l'action du gouvernement ;

- la prise en compte du temps long des politiques publiques : le Haut Conseil a pris la mesure de la capacité qui lui a été donnée de travailler dans la durée afin d'enclencher une dynamique vertueuse et pérenne lui permettant d'évaluer le sort réservé à ses propositions.

De janvier à septembre 2006, les sept premières auditions effectuées au cours de l'année 2006 ont permis d'entendre successivement :

Certains responsables des services compétents au sein des deux ministères de tutelle :

- M. Laurent BAZIN, chef du Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives à la Direction de l'enseignement Scolaire du ministère de l'Education nationale ;

- Mme Viviane BOUYASSE, inspectrice générale de l'Education nationale ;

- M. Jean-Pascal CHARVET, inspecteur général de lettres, chargé du théâtre (groupe des enseignements artistiques) ;

- Mme Catherine GIFFARD, sous-directrice des Enseignements et des pratiques amateurs à la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles vivants ;

- M. Jean-Louis LANGROGNET, inspecteur général de l'Education nationale ;

- M. Jean-Marc LAURET, chef du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers à la Délégation au développement et aux affaires internationales du Ministère de la Culture ;

- M. Vincent MAESTRACCI, inspecteur général de l'Education nationale et doyen du groupe des enseignements artistiques.

- Mme Julianita MAGONE, inspectrice pédagogique régionale et chargée de mission art et culture à l'IUFM d'Orléans-Tours ;

Certaines autorités et certains responsables de l'Education nationale :

- M. Jean-Charles DARMON, directeur des études littéraires à l'Ecole normale supérieure ;

- M. Gilles DEMAILLY, président de l'Université d'Amiens, membre de la Commission pédagogie de la Conférence des Présidents d'Université ;

- M. Jacques DURAND, président de la Conférence des directeurs d'IUFM ;

- M. Jean-Pierre KOROLITSKI, adjoint au directeur de l'Enseignement supérieur et chef du Service des contrats et des formations au ministère de l'Education nationale ;

- M. Maurice QUENET, recteur de l'Académie de Paris et chancelier des Universités.

Un chef d'établissement :

- M. Joseph ROSSETTO, proviseur du lycée Pierre Sépard, Bobigny.

Un responsable d'institution culturelle :

- M. Stéphane MARTIN, président du Musée du Quai Branly.

Un responsable d'association d'éducation artistique :

- M. Robin RENUCCI, président de l'ARIAS (Association de Rencontres Internationales et Artistiques).

Une élue particulièrement impliquée dans la défense de l'éducation artistique et culturelle :

- Mme Muriel MARLAND-MILITELLO, députée des Alpes-Maritimes, auteur du rapport parlementaire *La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques* (2005).

Un universitaire :

- M. Pierre BAQUE, professeur d'université émérite, expert reconnu des questions d'éducation artistique et culturelle et qui a accepté de rejoindre le Haut Conseil en qualité de chargé de mission.

La présidente d'une haute autorité :

- Mme Blandine KRIEGEL, présidente du Haut Conseil à l'intégration.

Ces auditions ont mis en évidence la volonté d'action générale mais aussi l'extrême complexité des dispositifs accumulés depuis quinze ans, causant chez la plupart des intervenants une vision relativement partielle.

Les témoignages recueillis ainsi que les connaissances des membres du Haut Conseil ont néanmoins permis de dégager quelques grands constats consensuels : les dispositifs existent, les convictions s'affermissent et l'administration n'a jamais été aussi structurée pour répondre à la demande.

De l'avis unanime, il reste donc à élaborer une vision d'ensemble, un projet éducatif pérenne, et à convaincre sur ces bases les interlocuteurs administratifs et politiques – particulièrement ceux qui considèrent encore que ce que l'on désigne actuellement par « éducation artistique et culturelle » ne peut faire l'objet d'une priorité horaire et budgétaire au même titre que les enseignements fondamentaux.

La séance extraordinaire du 21 juin 2006 en présence des deux présidents, M. le Ministre de l'Education nationale et M. le Ministre de la Culture, a permis au Haut Conseil d'apporter sa contribution directe à la rédaction du décret sur le *Socle commun de connaissances et de compétences*.⁶

Les deux séances d'octobre et novembre 2006 ont porté sur le rôle de l'audiovisuel et de la télévision en matière d'éducation artistique et culturelle,

⁶ Voir le rapport d'impact : « 1.2.1. Contribution au Socle commun » ; et, en annexe, le texte de la contribution.

sous la forme de l'audition *des présidents des principaux groupes de télévision française* :

- M. Patrick de CAROLIS (groupe France Télévisions), accompagné par M. Claude-Yves ROBIN, directeur général de France 5 ;
- M. Patrick LE LAY (groupe TF1), accompagné par M. Edouard BOCCON-GIBOD, directeur de l'information ;
- M. Jérôme CLEMENT (ARTE) ;
- M. Bertrand MEHEUT (groupe Canal+) ;
- M. Nicolas de TAVERNOST (M6 et groupe Métropole Télévision).

du président du Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA),

- M. Dominique BAUDIS,

ainsi que quelques observateurs et analystes de l'évolution des médias :

- Mme Catherine CLEMENT, universitaire et auteur du rapport officiel *La Nuit et l'été : propositions pour les quatre saisons* (2002), sur la place de la culture à la télévision,
- M. Jacques RIGAUD, conseiller d'Etat honoraire, ancien président de RTL et auteur du rapport officiel *Pour une refondation de la politique culturelle* (1996) ;
- M. Jacques CHANCEL, réalisateur et animateur de plusieurs émissions de télévision comme *Le Grand échiquier* et *Radioscopie*.

Les auditions ont mis en évidence les très fortes contraintes économiques pesant sur le système de l'audiovisuel ainsi que les résultats souvent décevants des initiatives des chaînes en matière d'éducation artistique et culturelle. Un constat s'est imposé relativement à la nécessité d'une réflexion sur la forme convenant aux programmes instructifs et pédagogiques. Par ailleurs, les présidents ont tous manifesté leurs réserves au sujet des contraintes de l'actuel système de financement et de production des œuvres audiovisuelles.

Le Haut Conseil a pu noter aussi à quel point les secteurs de la télévision et du multimédia sont étroitement liés. Pratiquement toutes les chaînes tentent en effet de se développer sur Internet par le biais de la vidéo à la demande, ce qui pourrait à moyen terme encourager la production de programmes culturels. C'est pourquoi le premier moyen d'action dans ce domaine consisterait à encourager les initiatives pédagogiques sur internet, notamment en soutenant la première démarche active en la matière, celle du site Lesite.tv, fruit d'un partenariat entre France 5 et le Centre national de la documentation pédagogique (CNDP).

Le Haut Conseil a noté que tous les présidents de chaînes ont répondu d'emblée très favorablement à la demande d'audition. Une telle démarche s'est effectuée alors même que le débat sur la place de la culture à la télévision semble,

à certains égards, dans l'impasse et que l'approche de l'éducation artistique et culturelle privilégiée par le Haut Conseil, demeure assez éloignées de celle des professionnels du secteur. Cette divergence n'a pas empêché un dialogue ouvert sur la possibilité de donner aux programmes une dimension davantage culturelle, pédagogique, historique et critique.

La dernière séance de l'année 2006, en décembre, a permis de revenir sur un point qui avait fait l'objet de plusieurs débats durant l'année : la définition de l'éducation artistique et culturelle sous les points de vue croisés de trois éminents connaisseurs et observateurs des questions de transmission culturelle :

- M. Marc FUMAROLI, professeur honoraire au Collège de France ;
- M. Alain KERLAN, docteur en philosophie, professeur des universités, directeur du Département des sciences de l'éducation et de l'Institut des sciences et des pratiques de l'éducation et de la formation, Université Lyon-2 ;
- M. Bernard STIEGLER, fondateur de l'Institut de Recherche et d'Innovation et directeur du Département du développement culturel du Centre Pompidou.

Les débats ont souligné la nécessité d'unir la formation artistique avec une formation culturelle étendue et exigeante. La démarche et les travaux interdisciplinaires privilégiant l'approche culturelle, sont apparus comme les plus appropriés pour structurer l'esprit et offrir les repères nécessaires à la formation du regard critique.

Dans la même perspective, a été réaffirmée l'utilité d'un enseignement artistique pratique, permettant de faire concrètement ressentir aux élèves les processus par lesquels les œuvres se créent.

Tout au long de l'année, des *chercheurs ont été associés* à certaines réunions plénières, ce qui fut l'occasion d'enrichir les débats et de confronter leurs positions théoriques avec les analyses des personnes auditionnées :

- Marie-Christine BORDEAUX, chercheur en sciences de la communication à l'Université Grenoble-3, Groupe de recherches et d'études sur les enjeux de la communication (GRESEC) ;
- Philippe COULANGEON, chargé de recherche au CNRS, Observatoire Sociologique du Changement, membre associé au Centre de Recherche en Economie et Statistique ;
- Hervé GLEVAREC, chargé de recherche au CNRS, chercheur au Centre Lillois d'Etude et Recherche Sociologique et Economique (CLERSE Lille 1) ;

- Alain KERLAN, docteur en philosophie, professeur des universités, directeur du Département des sciences de l'éducation et de l'Institut des sciences et des pratiques de l'éducation et de la formation, Université Lyon-2 ;
- Jean-Louis MISSIKA, ancien conseiller du PDG d'Antenne 2 (1979-1984), professeur en sociologie des médias à l'IEP de Paris depuis 1984 ;
- Sylvie OCTOBRE, sociologue, chargée d'étude au Département des études, de la prospective et des Statistiques, ministère de la Culture et de la Communication ;
- Dominique PASQUIER, directrice de recherches à l'Ecole des Hautes études en sciences sociales (EHESS).

SEANCE PLENIERE DU 19 DECEMBRE 2006⁷

Personnes auditionnées :

- M. Marc FUMAROLI, professeur honoraire au Collège de France, responsable de la commission d'orientation sur les programmes correspondant au cinquième pilier du décret sur le Socle de connaissances et de compétences,
- M. Alain KERLAN, professeur à l'université de Lyon 2 et à l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation,
- M. Bernard STIEGLER, fondateur de l'Institut de Recherche et d'Innovation et directeur du Département du développement culturel du Centre Pompidou.

Cette séance conclusive des travaux de la première année d'activité du Haut Conseil, avait aussi une ambition presque fondatrice : tenter de clarifier les enjeux de débats advenus durant l'année écoulée.

Ces débats concernaient :

- la question fondamentale de la terminologie,
- le champ d'extension de l'éducation artistique et culturelle et, par conséquent, le domaine d'action du Haut Conseil,
- les modèles éducatifs sous-jacents à l'idée d'éducation artistique et culturelle : les objectifs et les méthodes que l'on peut lui assigner.

A cette fin, la séance a pris une forme assez originale. Il a été préféré au principe des auditions successives celui d'un débat dans lequel chaque intervenant a pu écouter les propos des autres et donner son point de vue à leur sujet, au même titre que les membres du Haut Conseil. Le choix d'une table ronde imposait que l'on écoute et discute les points de vue de personnalités, qui ont chacune une vision complète et réfléchie des enjeux de la diffusion culturelle en direction des enfants et adolescents. Des points de vue très différents étaient représentés puisque M. Fumaroli est connu pour ses positions marquées en faveur d'une grande exigence culturelle, M. Kerlan pour l'importance qu'il accorde au développement de la sensibilité des élèves, et M. Stiegler pour sa réflexion sur l'évolutions des nouvelles technologies comme instruments de connaissance, d'étude et de création.

⁷ En raison du thème de cette séance portant sur la définition de l'éducation artistique et culturelle, il a semblé opportun de commencer par celle-ci et d'inverser l'ordre chronologique des synthèses.

DISCUSSIONS SEMANTIQUES

Sur la notion d' « éducation artistique et culturelle »

Si la notion d' « éducation artistique » ne fait pas débat – tous les intervenants s'accordent sur ce point – M. Fumaroli a fait part d'un grand scepticisme sur la notion « d'éducation artistique *et culturelle* », scepticisme relayé à différents degrés par M. Kerlan et plusieurs des membres pour plusieurs raisons : son très grand flou, le fait qu'elle n'implique pas de contenu précis (critique déjà portée par Mme Clément lors de l'audition du mois d'octobre), mais qu'au contraire, son domaine d'extension s'élargit désormais à toute activité humaine, suivant une approche sociologique et anthropologique de la culture ; enfin, pour son relatif vide : M. Fumaroli dit ne pas voir ce qu'ajoute l'adjectif.

M. Kerlan a rappelé que cet adjectif était apparu dans un contexte assez éloigné de notre débat, en un moment où les pratiques culturelles suscitaient un grand intérêt. Il a néanmoins insisté sur le risque de perte sémantique en cas de suppression du mot : faisant l'hypothèse d'une origine québécoise du concept, il a noté que l'ajout de « culturel » vise à faire valoir la dimension transdisciplinaire du processus. Il est permis d'ajouter que le terme a aussi été ajouté pour élargir le champ d'action et de réflexion sur l'éducation artistique, dans la mesure où, comme l'a souligné M. Fumaroli, l'étude du développement des arts sonores et visuels nécessite de faire appel à des connaissances en littérature, en géographie, en histoire, et ne peut avoir lieu que par le biais d'une approche décloisonnée susceptible de rendre à chaque discipline sa dimension culturelle, historique, géographique, intellectuelle, et humaine. C'est en l'occurrence un projet qui recoupe en grande partie celui de la commission d'orientation sur la « culture humaniste ».

La disparition de l'adjectif « culturel » serait d'ailleurs un mauvais signe à donner alors que le principe même de « culture humaniste » peut reposer sur une collaboration des professeurs pour rendre ses lettres de noblesse à la « culture générale ». L' « éducation artistique et culturelle » n'est donc pas une discipline, c'est une approche qui propose de renforcer le rôle des disciplines artistiques mais aussi de favoriser leur contact avec d'autres enseignements, dans le cadre d'un enseignement général soucieux de continuité et de chronologie.

Sur la notion de « pratique artistique » et les autres notions afférentes

L'idée de « créativité » a fait l'objet d'un débat suivi : M. Fumaroli la rejette pour l'impression qu'elle véhicule de ce qu'un « créateur » semble faire œuvre à partir du néant. Au contraire, selon lui, il importerait de faire comprendre aux élèves qu'ils n'apparaissent pas ex nihilo, pas plus que leurs idées. La notion est donc considérée comme de nature à dissoudre le rapport à l'histoire, aux

différentes formes de transmission et à la chronologie. M. Lockwood a fait valoir un point de vue d'artiste : la créativité est la capacité à faire advenir de la nouveauté et une nouveauté personnelle et singulière.

Le débat semble en l'état pouvoir trouver un point d'accord sur les notions, proposées par M. Fumaroli, d'invention et de découverte, qui supposent l'une et l'autre un donné préexistant (suivant le sens archéologique d'« inventer » : « découvrir ce qui était perdu »). Les deux termes ne permettent cependant pas de décrire une *pratique* artistique. La même réflexion conduit à traiter avec une extrême suspicion les notions d'« expression personnelle », qui donne à croire que l'élève agit sans aucune règle ni contrainte, et de ludisme, qui substitue à la notion d'un plaisir physique ou intellectuel une forme mixte et indécise, entre l'apprentissage et le jeu, et qui suivant MM. Stiegler et Parent, paraît pour le moins inadaptée à des établissements qui visent à instruire des adolescents.

Mme Juppé-Leblond et M. Baqué ont rappelé que l'Education Nationale utilise avec parcimonie la notion de créativité et que les textes évoquent bien plus souvent la notion de « pratique artistique ». Cette dernière, neutre, apparaît donc comme porteuse de plusieurs aspects :

- Un versant analytique, présenté par M. Baqué sous l'appellation « pratique critique », sous la forme d'une pratique dont le but premier est de permettre aux élèves d'« entrer » dans les œuvres et d'en comprendre la réalisation, c'est-à-dire comprendre comment est fait, matériellement, un tableau, une fresque, un bronze ; mais aussi comprendre comment il est composé d'un point de vue intellectuel : symboles, structure, lignes, organisation générale. Si le premier point vaut spécialement pour les arts plastiques, le second est commun à tous les domaines artistiques.

- Un versant technique, plus propre à la musique, qui vise à transmettre la maîtrise technique requise pour pratiquer l'art en question qui passe par l'apprentissage des gestes et du cheminement adéquats.

- Enfin, un versant « créatif » où l'élève sera amené à donner sa propre réponse à un sujet, à partir de ses connaissances techniques comme historiques, mais qui reste avant tout un exercice. L'adjectif « créatif » vient très souvent sanctionner l'originalité d'un élève, la personnalité de son travail, dans le cadre des exercices proposés. Cela ne présuppose en rien de la volonté des enseignants à encourager sous ce terme l'originalité à tout prix chez les élèves. Le temps de la créativité est donc celui de l'exercice, et les deux mots désignent la même chose dans les faits.

Il reste néanmoins une réflexion à mener sur le « versant » convenant le mieux à chaque âge de l'élève, de même qu'une clarification reste à faire sur ce que chaque interlocuteur place derrière l'idée de « pratique ». Il faut noter, enfin, que les réserves sur l'idée de créativité portent avant tout sur l'emploi du mot dans

le cadre de l'enseignement obligatoire en EPLE⁸, et qu'il garde sa pertinence dans le cadre d'établissements artistiques spécialisés.

CONCEPTIONS EDUCATIVES ET METHODOLOGIQUES

Le consensus sur l'utilité d'une éducation artistique et culturelle

Les trois intervenants s'accordent pour reconnaître la nécessité d'une formation, extrascolaire mais aussi scolaire, aux différents domaines artistiques. Les arts appartiennent pleinement à l'histoire de la société européenne et ils participent à l'histoire des idées et des formes artistiques que l'Education Nationale se doit de transmettre aux élèves pour leur permettre une bonne compréhension des complexités du monde contemporain.

Des divergences se font jour sur l'approche des œuvres et sur les objectifs de cette initiation à l'art. MM. Fumaroli et Stiegler ont défendu la dimension primordiale du rapport aux œuvres. Selon eux, la première nécessité est de favoriser l'accès aux œuvres : les montrer, les lire, les faire entendre, voir et autant que cela est possible, en donner les grilles de lectures et les codes – tous deux ont insisté sur l'existence d'une *lecture* de la musique et de l'image, au même titre que la lecture du texte.

Evoquant l'exemple des classes au musée, M. Kerlan émet un doute sur ce que les élèves peuvent retenir et conserver de ces projets pédagogiques culturels. Craignant implicitement un devoir culturel vidé de sens, il en appelle à une formation de la sensibilité inspirée des méthodes de la pédagogue italienne Maria Montessori. Le scepticisme de M. Kerlan sur la mise en situation des élèves au musée s'appuie sur une crainte face à un travail d'explication et de pédagogie insuffisant. Mais s'il était avéré que les élèves retiennent peu d'une visite au musée, c'est probablement faute de pouvoir lire les œuvres et d'en comprendre les enjeux. Dès lors, n'est-il pas permis de supposer que la meilleure manière de faire apprécier aux élèves les détails d'une œuvre, sa composition, sa structure, c'est bien de leur permettre d'avoir un rapport informé, analytique et approfondi avec plusieurs œuvres ?

Il semble que la sensibilité aux œuvres réside précisément dans cette capacité à saisir ce qui rend l'une d'elles particulière. A partir du moment où il est en mesure d'avoir un rapport analytique et approfondi à une œuvre, l'élève est d'ailleurs plus à même de se l'approprier en portant un regard différent sur elle, et d'y trouver une résonance personnelle. Inversement, il est illusoire d'en attendre

⁸ Etablissement public local d'enseignement

autant d'une approche ponctuelle et de quelques visites commentées dans un musée.

En définitive, M. Kerlan a proposé un modèle d'éducation esthétique, davantage que d'éducation artistique et culturelle. Il a donné à penser que la capacité à poser un autre regard sur le monde et sur les autres, est une finalité au moins aussi importante que l'acquisition de connaissances artistiques et la faculté d'entretenir un rapport critique au monde évoquée par MM. Stiegler et Fumaroli.

MM. Fumaroli et Stiegler mettent donc au crédit de l'éducation artistique et culturelle, ce qui fonde les enseignements de littérature en collège : la connaissance et la maîtrise des œuvres est implicitement censée donner aux élèves l'accès à des représentations du monde. La connaissance et l'analyse de ces représentations doit les aider à évoluer dans une histoire commune, celle des représentations et des idées, mais aussi à leur en donner le goût et l'intérêt. Cette connaissance permettrait de développer en eux une sensibilité pour les textes et les œuvres qui leurs sont proposés. Ces deux dimensions, intellectuelle et sensible, sont donc jugées parfaitement compatibles dans le cadre d'une discipline éducative : une œuvre serait d'autant plus aimée qu'elle est comprise. Cette discipline est elle-même au cœur des exercices de Maria Montessori cités en exemple par M. Kerlan : travail sur soi dans le cadre d'un exercice de perception de l'environnement qui passe par la concentration et l'attention.

MISE EN ŒUVRE

L'importance de l'échelle locale

Les intervenants s'accordent sur la nécessité, en matière d'éducation artistique et culturelle, de ne jamais oublier le caractère singulier de la plupart des projets menés sur le terrain. Ils considèrent que les initiatives les plus réussies adviennent dans le cadre des coopérations intégrant les administrations éducatives, culturelles et les collectivités locales. M. Fumaroli prône ainsi le développement, au sein du système éducatif comme du système culturel, de petites entités en adéquation avec le lieu et la population susceptibles de porter une identité forte et des projets particuliers. Plusieurs membres abondent en ce sens et déplorent le manque d'information et de valorisation de ces initiatives locales, en dépit de leur grand nombre et de leur caractère fructueux.

La nécessité d'une approche pluridisciplinaire

M. Fumaroli insiste sur la nécessaire mutualisation des enseignements et la collaboration des professeurs pour soutenir un projet d'éducation artistique et

culturelle. C'est ce qu'évoque M. Kerlan sous le principe d'un recentrage de chaque discipline sur ses dimensions culturelles propres, historiques, géographiques, scientifiques ou artistiques, tel qu'il est en pratique au Québec. Cette mise en œuvre va de pair avec une primauté donnée à l'analyse et à la compréhension des œuvres, auxquelles toutes les disciplines peuvent participer à leur manière. M. Baqué évoque ainsi l'ancien programme « Rencontre avec une œuvre d'art », qui favorisait le travail en commun des professeurs de différentes disciplines autour d'une œuvre étudiée de manière suivie. M. Fumaroli voit d'ailleurs dans cette mutualisation et ce partage des compétences des enseignants, un moyen de souder les équipes pédagogiques face à ce qu'il décrit comme la concurrence croissante des médias.

L'importance d'une réflexion sur les instruments d'analyse

M. Stiegler comme M. Fumaroli voient dans la question des nouvelles technologies d'information et de communication l'espace d'une bataille symbolique contre les industries culturelles. Ils considèrent indispensable d'initier rapidement à l'échelle de la société, et le plus tôt possible chez l'enfant, la capacité de s'instruire à partir des nouveaux médias. Ils y voient un enjeu considérable et de lourdes implications pour l'avenir. M. Fumaroli évoque ainsi un détournement des moyens de diffusion marchande à des fins éducatives. Quant à lui, M. Stiegler insiste sur la nécessité d'une politique industrielle nationale et européenne pour proposer des projets multimédias intelligents, susceptibles d'être mis à profit par l'Education Nationale pour favoriser le travail d'analyse souvent complexe d'une pièce musicale, d'un tableau ou d'un film. Il évoque le travail qu'il poursuit pour le Centre Pompidou, consistant à développer des logiciels « Musique lab » de la lecture d'une partition musicale, ou « Cinélab » pour l'analyse d'un film suivant de multiples critères.

SEANCES PLENIERES SUR L'AUDIOVISUEL DES 24 OCTOBRE ET 28 NOVEMBRE 2006

Personnes auditionnées (24 octobre)

- M. Patrick DE CAROLIS, président du groupe France Télévisions ;
- M. Patrick LE LAY, président directeur général du groupe TF1 ;
- M. Dominique BAUDIS, président du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel ;
- Mme Catherine CLEMENT, essayiste et auteur du rapport remis au Ministre de la culture en septembre 2002 sur la place de la culture sur la télévision de service public.

Personnes auditionnées (28 novembre)

- M. Jérôme CLEMENT, président d'Arte ;
- M. Jacques RIGAUD, conseiller d'Etat honoraire, ancien président de RTL et auteur du rapport officiel *Pour une refondation de la politique culturelle* (1996) ;
- M. Jacques CHANCEL, écrivain, producteur ;
- M. Bertrand MEHEUT, président du Groupe Canal + ;
- M. Nicolas DE TAVERNOST, président de M 6.

REFLEXIONS PRELIMINAIRES

Qu'est-ce qu'un programme éducatif et culturel ?

Les auditions successives des responsables des six chaînes diffusées sur le réseau analogique hertzien (depuis en moyenne vingt ans et la libéralisation de l'offre en 1986) ont permis de mettre en évidence les différentes visions de ce que pouvait être un programme culturel. Les discours sont répartis suivant deux conceptions divergentes.

La première conception se propose de transmettre au public des contenus artistiques et historiques, en suivant une politique éditoriale soucieuse de pédagogie et de transmission des connaissances. A l'opposé, une autre conception inscrit dans la culture télévisuelle tout programme fédérateur, et à ce titre susceptible de rassembler symboliquement des publics différents et participer à la redéfinition d'une culture commune. M. Rigaud a donné une formulation parallèle de ces deux conceptions en faisant la distinction entre deux types de politique

éditoriale : l'une propose de présenter au public ce qu'il *pourrait aimer*, l'autre lui propose ce qu'il *aime*.

Les programmes destinés aux jeunes sont répartis entre programmes de divertissement et de distraction, et programmes d'éveil. La question de l'éducation artistique et culturelle à la télévision semble cependant poser le problème du clivage entre deux types de programmes « spécifiques » : programmes culturels et artistique, et programmes pour la jeunesse. L'idée d'un programme artistique accessible ou destiné à la jeunesse représente souvent pour un média comme la télévision, « segmenté » suivant différents types de programmes et différents publics, un impensé, qui amène les responsables des programmes jeunesse à privilégier les émissions de dessins animés.

Les enjeux d'un programme culturel

Un programme culturel soulève plusieurs enjeux au sein d'une entreprise telle une chaîne de télévision dont les contraintes économiques et de diffusion sont importantes : il coûte plus cher que la moyenne des programmes dits de « plateau », jeux, divertissements et émissions de sociétés présentées sous la forme de débats. S'il est susceptible d'être rediffusé, cette nouvelle diffusion doit être négociée auprès de la maison de production du programme, ce qui n'incite pas, suivant les responsables des chaînes, à investir dans des programmes durables. Il suppose aussi une réflexion éditoriale approfondie quant au message qu'il véhicule, aux connaissances qu'il souhaite transmettre, à l'approche qu'il privilégie et au public qu'il souhaite atteindre. Enfin, les succès d'audience des programmes culturels restent souvent incertains, ce qui entraîne une baisse ponctuelle des recettes publicitaires pour les chaînes.

Réflexions sur une politique éditoriale culturelle

Les contraintes formelles de la télévision imposent, quel que soit le contenu, des programmes très visibles et spectaculaires ; il est nécessaire aussi que, sauf choix éditorial, les programmes culturels puissent s'adresser au plus grand nombre et notamment aux collégiens et lycéens. Plusieurs responsables reconnaissent que la seule proposition au public d'un contenu artistique ne suffit pas à l'intéresser. Il faut donc trouver une approche susceptible de faire « passer le message » et de retenir le public, susciter son intérêt et sa curiosité.

Le président du groupe France Télévisions a justement insisté sur la politique de médiation qui préside aux programmes culturels de France 2 et France 3 : par le biais d'un récit historique, en racontant une histoire au téléspectateur et en replaçant des vies humaines au cœur de programmes culturels, on parvient à rassembler un large public. Il s'agit donc de donner la parole à différents intervenants, et de faire témoigner les meilleurs connaisseurs des

œuvres sur leur propre objet de passion. Plus que celui d'une approche documentaire ou analytique, c'est là le pari d'une approche fondée sur la passion d'un intervenant, qui semble la plus propre à intéresser les connaisseurs comme à attirer les curieux. Plusieurs responsables ont d'ailleurs fait part de leur difficulté à trouver des présentateurs passionnés et compétents pour parler de culture à la télévision, dans la mesure où la personne qui incarne ces idées pour le spectateur a un rôle essentiel en la matière.

LES CONTRAINTES SPECIFIQUES DES CHAINES

Etat des lieux

Le système actuel donne l'image d'un cercle vicieux. Les programmes culturels sont souvent risqués au regard de l'audience et entraînent fréquemment des baisses ponctuelles de revenus pour les chaînes. Cette situation provoque depuis vingt ans un amoindrissement quantitatif de l'offre culturelle à la télévision. Les gouvernements successifs ont donc inscrit dans les cahiers des charges des différentes chaînes des obligations de diffusion et de retransmission d'événements et de programmes artistiques et culturels, ce qui a le plus souvent lieu dans des créneaux horaires où les contraintes économiques sont les moins fortes. Ces programmes existent mais ne sont donc plus guère visibles ni accessibles au grand public. Mme Clément avait tracé dans son rapport remis au ministre de la Culture en 2002 les grandes lignes de cet état de fait.

La plupart des responsables, tant pour les chaînes publiques que privées, soulignent d'ailleurs qu'une concurrence assez néfaste sous-tend l'offre de la télévision française du fait de la trop grande dépendance du groupe de télévision publique France Télévisions par rapport au marché. Plusieurs responsables dont le président du CSA, estiment que la meilleure façon d'ouvrir l'offre télévisée à la diversité consiste à rendre France Télévision moins dépendante des recettes publicitaires, et donc de reposer la question de la redevance audiovisuelle qui est aujourd'hui l'une des plus basses d'Europe.

Contraintes économiques et étatiques

Les responsables des chaînes ont permis de compléter cet aperçu en faisant valoir les contraintes qui pèsent sur la profession : contraintes de *diffusion* (diffusion d'un quota de films, notamment français, horaires de diffusion pour les programmes qui ne doivent pas être vus par les jeunes publics, nombre de diffusions pour des programmes culturels et retransmissions d'événements artistiques, etc.) et contraintes de *production* (obligation de faire appel à la production indépendante pour le financement de la quasi-totalité des productions

de la chaîne, impossibilité consécutive de tirer des dividendes de la commercialisation du programme, prélèvements sur les recettes publicitaires pour le financement du Centre National de la Cinématographie, etc.)

Les responsables des chaînes regrettent pour la plupart le fonctionnement des cahiers des charges (ou COM, contrats d'objectifs et de moyens) suivant une logique permanente d'accumulation de nouvelles contraintes. Si ces questions ne relèvent pas au premier chef des enjeux liés à l'éducation artistique et culturelle, elles ont été présentées comme un préalable à toute réflexion sur la qualité des programmes destinés aux enfants et adolescents.

LES PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT

Multiplication de l'offre et développement sur Internet.

La modification profonde de l'offre gratuite, avec le passage de six à douze chaînes en cours, ainsi que le développement des modes de consommation par le biais de la télévision par Internet et sur téléphone portable entraînent une réflexion des directeurs de chaînes sur l'avenir de la diffusion de programmes en flux, tout au long de la journée. Le principe de la demande de vidéo sur Internet va probablement entraîner une différenciation de plus en plus marquée entre programme « pérennes », qui peuvent être commandés par le consommateur bien après leur diffusion, et programmes plus étroitement liés à l'actualité. Ce même procédé de commande de vidéos par internet peut aussi constituer un apport financier supplémentaire pour les chaînes qui deviennent progressivement éditrices de programmes sur internet. La plupart d'entre elles proposent déjà une complémentarité entre le contenu de la chaîne et les apports spécifiques du site qui dans plusieurs cas, se voit amener à servir de médiathèque et de réserve documentaire. La chaîne France 5 a d'ailleurs mis en place un site spécifique de ressources et de programmes pédagogiques pour les classes.

Le média télévisuel est actuellement engagé dans un processus de transformation rapide dont rien n'empêche de penser qu'il peut permettre une meilleure visibilité auprès du grand public, et de meilleures conditions de financement, pour des programmes de qualité.

Possibilités d'action du Haut Conseil

Le Haut Conseil n'en poursuit pas moins une réflexion pour mieux conjuguer les efforts culturels demandés aux chaînes et l'attention portée aux jeunes publics : la plupart des chaînes ont semblé cloisonner les programmes dits « jeune public », essentiellement divertissants, et les programmes culturels qui leur sont souvent inaccessibles ou ne paraissent pas tenir compte de leurs besoins

spécifiques. L'action en direction des chaînes de télévisions ne pouvant être qu'incitative, le HCEAC distingue trois secteurs susceptibles de faire l'objet d'une action : les cahiers des charges des principales chaînes en cours de réécriture sous l'égide de la Direction des Médias, les questions relatives à la circulation des meilleurs programmes sur Internet et aux problèmes de droits, ainsi qu'à la possibilité pour l'Education Nationale de constituer par l'intermédiaire du CNDP-SCEREN un corpus d'œuvres et de programmes exploitables en classe.

Le Haut conseil souhaite aussi relancer la réflexion plusieurs fois abordée sur les moyens d'une évaluation qualitative des programmes. Le président du CSA a fait part à ce titre de sa réserve face à la dimension extrêmement subjective de la notion de « programme de qualité artistique ou pédagogique », et indique ne pouvoir actuellement intervenir sur un programme que sur la base de l'« atteinte manifeste à la dignité de la personne humaine », exigence très en-deçà des préoccupations culturelles. Les systèmes d'évaluation par les spectateurs de leur satisfaction et de leur intérêt face aux programmes, toujours en vigueur sur Canal+, ont d'ailleurs totalement disparu des autres chaînes, même si, là encore, l'idée d'un « qualimat » resurgit régulièrement. Le HCEAC envisage à ce titre, pour promouvoir et offrir une plus grande visibilité aux programmes les plus ambitieux, de soumettre aux chaînes le projet d'un label du Haut Conseil de l'éducation culturelle et artistique qui serait appliqué à des programmes dont il soulignerait la qualité artistique ou pédagogique.

SEANCE PLENIERE DU 26 SEPTEMBRE 2006

Personnes auditionnées :

- M. Maurice QUENET, Recteur de l'académie de Paris, Chancelier des universités,
- M. Jean-Charles DARMON, directeur-adjoint des lettres à l'Ecole Normale Supérieure,
- M. Stéphane MARTIN, Président du musée du Quai Branly.

Communication de :

- Mme Soizic CHARPENTIER, Conseillère technique au Cabinet du Ministre de l'Education Nationale sur le programme d'action du Ministère en matière d'éducation artistique et culturelle, et en particulier sur les annonces faites par le Ministre au festival d'Avignon le 12 juillet 2006,
- M. Pierre BAQUE, chargé de mission au HCEAC, sur la proposition d'Université européenne des arts « Hors les murs ».

Cette séance fut l'occasion de réfléchir sur la place des arts et de la culture dans l'enseignement supérieur. L'académie de Paris, comme lieu privilégié de l'offre culturelle, se trouve confrontée aux problèmes de la sélection et de la mise en œuvre des projets artistiques et culturels dans les établissements scolaires. L'Ecole Normale Supérieure peut apparaître comme un modèle, mais révèle en même temps l'écart qui la distingue de la majorité des établissements, et pose la question du financement et des moyens de l'éducation artistique et culturelle pour tous.

L'audition de M. Martin, président du musée du Quai Branly, a permis d'illustrer quelles peuvent être les différentes modalités d'actions entre un établissement culturel et tous les niveaux de l'enseignement.

Les débats ont été ponctués par les communications de Mme Charpentier, conseillère technique au cabinet du ministre de l'Education nationale, et de M. Baqué, chargé de mission au HCEAC, qui ont respectivement présenté le programme du ministère en matière d'éducation artistique et culturelle, et le projet d'université européenne des arts « hors les murs ».

L'ART ET LA CULTURE DANS L'ACADEMIE DE PARIS : LIEU PRIVILEGIE ET CONTRAINTES SPECIFIQUES

L'académie de Paris bénéficie d'une offre culturelle et artistique largement supérieure à la moyenne, mais cette richesse peut conduire à certaines difficultés liées à la sélection de l'offre, à la mise en œuvre des différents projets, et à la spécificité des jeunes publics.

L'offre doit prendre en compte la spécificité du public scolaire

Les publics concernés sont souvent des mineurs, et l'offre artistique et culturelle doit prendre en compte cet aspect qui entraîne une responsabilité particulière des chefs d'établissements ou des enseignants. Le foisonnement de l'offre culturelle, bien qu'il constitue une chance pour les élèves, doit être encadré par des labels et des habilitations (délivrées par la Mairie de Paris) pour toutes les interventions qui ont lieu en milieu scolaire. En assurant la responsabilité des établissements auprès des parents d'élèves, cette démarche permet également de veiller à la qualité des interventions.

Cette supervision au niveau de l'académie de Paris ne remet pas en cause la liberté des chefs d'établissements et des enseignants. Ceux-ci conservent une marge d'expérimentation qui permet de tester les actions et les partenariats avant de les rendre officiels et de les faire habilitier. Cette marge de liberté va de pair avec le respect de la volonté des enseignants qui doivent être à la base des projets. L'académie est là pour répondre à leurs demandes et à leurs besoins, non pour leur imposer des actions qui seraient vouées à l'échec si elles n'étaient pas directement soutenues par les premiers acteurs concernés.

L'équité et la qualité comme mode de sélection des projets

L'offre culturelle dans l'académie de Paris pose parfois le problème d'une trop grande richesse et diversité qui ne facilite pas le choix des élèves et des établissements, mais ce paradoxe ne doit pas masquer les inégalités de répartition de cette offre. Ainsi, l'académie de Paris tient à aider en priorité les projets qui concernent les élèves qui n'ont pas facilement accès à l'art et à la culture dans leur environnement scolaire ou familial. Elle travaille davantage avec des établissements régionaux d'enseignements adaptés, plutôt qu'avec les grands lycées parisiens dont les équipes sont beaucoup plus autonomes en ce qui concerne l'éducation artistique et culturelle. La priorité est donc donnée aux zones où cette question n'est ni évidente et repose sur le partenariat entre les services de l'académie et la DRAC.

La sélection des projets vise également à développer une nouvelle dynamique d'ensemble : celle du projet d'établissement. Les projets d'école sont

encouragés, les projets de classe ne permettant plus de répondre au nouveau contexte administratif et financier, et à la volonté de toucher le plus grand nombre d'élèves, en les fédérant à l'ensemble de l'équipe éducative. Le recteur de l'académie de Paris présente ainsi les nouveaux objectifs du cahier des charges des ateliers : un projet d'établissement au niveau pédagogique et culturel, une transversalité des pratiques artistiques s'appuyant sur l'interdisciplinarité. En outre, il s'agit de repenser les projets et les ateliers en réduisant leur nombre au profit de la qualité, et en les recentrant sur le projet d'école dans sa globalité.

La mise à disposition de l'espace comme clé du développement

La rationalisation de l'espace disponible au profit de l'éducation artistique et culturelle semble problématique en raison de la difficulté des partenariats avec la ville de Paris, et du refus de certains établissements de délocaliser une partie de leur activité. L'espace disponible dont disposent les établissements crée des inégalités quant aux projets artistiques qu'il est possible de mettre en œuvre. Si l'idée d'un protocole réservant tout nouvel espace disponible à l'éducation artistique et culturelle est intéressante, elle doit affronter le refus des établissements de perdre une partie de leurs activités au profit d'un regroupement de celles-ci dans les locaux disponibles. En outre, dès qu'un lycée ferme à Paris, l'espace est récupéré par la Ville de Paris qui ne le met pas à disposition de l'éducation artistique et culturelle.

Le recteur conclut que l'éducation artistique et culturelle, souvent associée à l'éducation sans contrainte, doit pourtant mener à un *savoir être*. Or la compatibilité de ces deux dimensions semble problématique. Pour le recteur de l'académie de Paris, l'adhésion à un minimum de règles préétablies est essentielle. La libre expression artistique des élèves ne peut advenir qu'à partir du moment où ce postulat est respecté.

L'ART ET LA CULTURE A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE : MODELE, LABORATOIRE OU PRIVILEGE ?

En raison des moyens dont elle dispose, et de l'ampleur de l'offre et de la pratique culturelle, l'Ecole Normale Supérieure peut constituer un laboratoire d'expérimentation pour la formation des futurs enseignants. L'Ecole a créé un véritable département consacré aux arts, « la passerelle des arts », qui relie les départements scientifiques et littéraires, et favorise ainsi les parcours pluridisciplinaires. Cette évolution institutionnelle correspond à la considération croissante des arts dans le parcours à l'Ens, allant du concours d'entrée, à la

formation dispensée au sein de l'Ecole incluant la préparation à l'agrégation et la pratique de la recherche. L'aspect théorique (séminaire de recherche sur la pratique théâtrale par exemple), est développé au même titre que la pratique (ateliers de créations, concerts, troupes de théâtre).

Le contexte privilégié de l'Ens laisse penser certains membres qu'il y aurait trop d'art et de culture à l'Ens et pas assez ailleurs. Mais le problème ne se pose pas en ces termes pour le directeur des humanités de l'Ens. En effet, cette richesse artistique et culturelle constitue un lieu expérimental dont les acteurs diffusent ensuite leurs acquis dans tout le système universitaire français en tant que futurs enseignants universitaires, rédacteurs de manuels.

La dimension artistique des enseignants est indissociable pour certains de l'efficacité des partenariats avec les artistes, et elle serait même indispensable au charisme qui permet de captiver une classe. Cet aspect de l'enseignement ne fait pas l'unanimité car tous les enseignants ne possèdent pas forcément cette dimension artistique. Dès lors, il s'agit de développer leur capacité à travailler en partenariat et à identifier les artistes et les établissements culturels de qualité. Cette aptitude doit aussi être développée chez les chefs d'établissements qui sont responsables du projet d'établissement, d'où la mise en place en janvier 2007 d'un séminaire de formation des cadres.

Ainsi, le laboratoire expérimental que constitue l'Ens permet d'appréhender les possibilités de former les enseignants à l'éducation artistique et culturelle en amont. Ces éléments (formation en amont, partenariat, équité dans la répartition des projets) reprennent les axes de travail pour le développement de l'éducation artistique et culturelle annoncés par le ministre de l'Education nationale au Festival d'Avignon en juillet 2006. En outre, d'autres projets expérimentaux pourraient être envisagés tels que l'Université européenne des arts « hors les murs », présentée par M. Baqué. Celle-ci répondrait également aux objectifs fixés, à savoir la pluridisciplinarité, la réflexion sur l'éducation autour de l'Europe, et le travail en amont en agissant sur les cursus universitaires.

L'ACTION EDUCATIVE ET CULTURELLE DU MUSEE DU QUAI BRANLY

Le président du musée du Quai Branly, a présenté ce qui constitue un modèle d'action éducative et culturelle d'un établissement public. En rappelant qu'une certaine tradition avait longtemps séparé les musées dits scientifiques et ceux d'art et de culture, M. Martin a expliqué que la réflexion du musée du Quai Branly n'était pas partie des collections existantes mais de l'idée d'être à disposition du public (comme l'a fait le Centre Pompidou).

L'action artistique et culturelle du Quai Branly s'articule autour de trois points :

- la mise en place d'un centre de recherche universitaire (séminaire de recherche, accueil de cours délocalisés au musée, etc.) ;
- des « universités populaires » du savoir ;
- des partenariats avec les rectorats (accueil des élèves, formations pour les enseignants).

Les lieux d'expérimentation semblent donc indispensables à une réflexion sur l'éducation artistique et culturelle afin de développer de nouveaux aspects dans la formation des futurs enseignants. Mais la question de l'expérimentation s'accompagne de celle de la diffusion de ces nouvelles pratiques à l'ensemble des publics concernés, pour que cette phase transitoire ne participe pas au renforcement des inégalités à long terme. En outre, l'action éducative et culturelle des nouveaux établissements publics tels que le musée du Quai Branly, ne doit pas exister comme une exception, mais inspirer le renouvellement des pratiques éducatives et culturelles des autres établissements.

SEANCE PLENIERE DU 26 JUIN 2006

Personne auditionnées :

- M. Laurent BAZIN, chef du Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives à la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Education nationale ;
- M. Jean-Marc LAURET, chef du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers à la Délégation au développement et aux affaires internationales du Ministère de la Culture ;
- M. Blandine KRIEGEL, philosophe, présidente du Haut Conseil à l'intégration.

Cette séance a permis d'évoquer la répartition du financement de l'éducation artistique et culturelle à la lumière des approches propres au ministère de la Culture et au ministère de l'Education nationale. Les auditions de MM. Laurent Bazin et Jean-Marc Lauret, ont notamment permis d'aborder les modifications du contexte liées à la LOLF⁹ et au développement des projets d'établissement. La seconde partie de cette séance a permis à Mme Blandine Kriegel de soutenir l'importance de l'art dans la formation intellectuelle et sensible des élèves, ainsi qu'au regard de leur intégration sociale.

LA QUESTION DU FINANCEMENT PRESENTEE PAR LA CULTURE ET L'EDUCATION NATIONALE.

Présentation du financement par le ministère de la Culture

M. Lauret a distingué deux façons de concevoir le financement de l'éducation artistique et culturelle. La première consiste à dire que la totalité du budget du ministère contribue au financement puisqu'il doit encourager l'intervention des structures artistiques et culturelles dans le monde éducatif. Les programmes qui structurent le budget du ministère participent de façon plus ou moins directe à ce financement. Si cette approche se justifie en partie, elle ne permet pas de mesurer l'importance du financement, donc de l'évaluer, et si nécessaire de le compléter.

⁹ Loi organique relative aux lois de finances du 1^{er} août 2001 qui améliore la visibilité et l'évaluation des politiques publiques.

Une autre approche permettrait d'identifier le « noyau dur » de l'éducation artistique et culturelle. Il s'agit de définir quels sont les programmes réellement spécifiques. Il y a les dispositifs traditionnels (options obligatoires ou facultatives, classes culturelles). Le ministère essaie de développer les projets qui s'inscrivent au-delà d'une classe et fédèrent toute une école, voire plusieurs. En outre, ce noyau dur va désormais comprendre les financements entrant dans le cadre de conventions avec les collectivités territoriales.

Le problème de la sous-évaluation

La question du financement de l'éducation artistique et culturelle est problématique parce qu'elle ne renvoie pas aux mêmes sphères selon les acteurs, et parce qu'elle est régulièrement sous-évaluée, notamment par les DRAC. Dès lors, il est difficile d'identifier la part réelle des crédits consacrés à l'éducation artistique et culturelle.

L'évaluation de ce financement renvoie à un problème plus général, celui concernant la définition de l'éducation artistique et culturelle. En effet, les difficultés rencontrées pour en délimiter le contenu et les limites réapparaissent dès qu'il faut y rattacher de façon précise les crédits ou les acteurs qui la sous-tendent.

Les faiblesses de ce financement

La première faiblesse de ce financement est qu'il constitue parfois une variable d'ajustement. L'éducation artistique représente pour certains directeurs de DRAC le seul domaine où ils ont encore une marge de manœuvre. Cet ajustement se fait au bénéfice des priorités budgétaires. Alors que la part des crédits accordés à l'éducation artistique et culturelle par le Ministère augmente, les délégués académiques à l'action culturelle expriment souvent leur inquiétude face à la diminution des moyens dont ils disposent.

Ce phénomène de la « variable d'ajustement » révèle la deuxième faiblesse du financement de l'éducation artistique et culturelle : elle dépend fortement de la volonté des acteurs en place. Il semble évident pour certains que l'éducation artistique et culturelle ne peut exister que si une volonté politique, une communication et des messages répétés la présentent comme une priorité aux institutions.

La déconcentration semble être à l'origine de ce faible financement pour certains. A partir du moment où les autorités centrales délèguent une partie de leur pouvoir, l'éducation artistique et culturelle devient plus dépendante des volontés locales.

Les divergences entre Education Nationale et Culture

Il faut identifier quelle est la mission du ministère de la Culture pour évaluer si le financement qu'il propose est suffisant. Il est rappelé que la responsabilité du ministère se situe du côté de l'offre, c'est-à-dire sur l'ensemble des structures artistiques et culturelles, la mobilisation au profit du système éducatif intervient ensuite.

La seconde différence, concerne les relations avec les collectivités territoriales qui semblent plus fortes du côté du ministère de la Culture. Mais la présence des élus dans les conseils d'administration des établissements, laisse penser que le développement des projets d'établissement impliquera davantage les collectivités.

Présentation du financement par l'Education nationale

La délimitation du champ de l'éducation artistique et culturelle semble poser problème. Selon M. Bazin, pour identifier le financement qui lui est consacré, il faut être en mesure de savoir si l'on parle uniquement des enseignements ou des dispositifs dans leur ensemble. La difficulté est principalement due au fait que l'éducation artistique et culturelle ne dépend pas d'un bureau unique au sein du ministère, et qu'il n'y pas de synthèse effectuée concernant l'ensemble des crédits alloués. Cette difficulté se serait renforcée avec la LOLF qui ne prévoit pas de programme ni d'action attribués à l'éducation artistique et culturelle, puisqu'elle est envisagée de façon transversale aux différents programmes.

L'identification des acteurs est aussi délicate. Dès lors que seuls les acteurs spécialisés (enseignants, conseillers et éducateurs spécialisés), sont pris en considération, une partie importante des personnels enseignants qui participent à l'éducation artistique et culturelle (les enseignants du primaire par exemple, qui consacrent au moins trois heures à l'éducation artistique, ou les enseignants de lettres du second degré) est ignorée. Une précision importante est apportée concernant le financement. En effet, la difficile évaluation globale des dépenses liées à l'éducation artistique et culturelle, et la disparité des situations ne doivent pas masquer le fait que des sommes importantes ont été attribuées aux académies (26 millions d'euros pour le premier et le second degré).

Le nouveau cadre défini par la LOLF est également abordé du point de vue de l'Education Nationale. Dans la perspective de la globalisation des crédits, la question de la formation des cadres, de l'évaluation et de la responsabilisation des

acteurs est indissociable de la question du financement de l'éducation artistique et culturelle.

L'ART A L'ECOLE :

UN VECTEUR DE CITOYENNETE, D'EDUCATION, ET DE STRUCTURATION

Aux yeux de Mme Kriegel, l'art peut être un vecteur essentiel d'information sur notre société. Il peut en traduire la réalité en essayant de la représenter sous diverses formes, mais il peut aussi la projeter dans l'avenir et nous informer sur son évolution future. Dès lors que l'art tisse des liens avec la société, il constitue un vecteur de citoyenneté pour les élèves qui l'étudient et le pratiquent. Or, les élèves ne semblent plus être en mesure de structurer et de hiérarchiser les connaissances culturelles dont ils disposent. Il est donc important de revenir aux œuvres et aux créateurs pour ne plus égaliser toutes les productions artistiques. Ce retour aux œuvres et aux créateurs doit s'accompagner d'une humilité qui constitue pour Mme Kriegel la véritable attitude de la connaissance.

L'« éducation à la beauté » soulève un problème propre à l'éducation artistique et culturelle, celui du partage entre connaissance et pratique. Pour Mme Kriegel, la connaissance est le premier moyen d'aborder l'art. Si le rapport à l'art suppose de relier un intellect à une animalité, le sensé à la sensation, l'étude du passé permet d'appréhender ce qui nous dépasse, comme l'art contemporain. M Baqué propose sa conception de l'enseignement : il s'agit d'énoncer des règles que l'on doit maîtriser pour ensuite s'en détacher en élaborant son propre système. Or, l'art contemporain remet en cause ce système d'enseignement car les règles de base y sont difficilement identifiables. C'est pour cette raison que Mme Kriegel souhaite rendre sa place à la connaissance du passé dans l'enseignement, notamment grâce à l'histoire de l'art.

La contribution de l'éducation artistique et culturelle à l'intégration repose sur la capacité de l'art à proposer des représentations culturelles différentes. En cela, elle apparaît pour les élèves comme un moyen idéal d'ouverture sur les autres cultures. Si la *pratique* artistique constitue un moyen efficace de canaliser l'agressivité, Mme Kriegel insiste quant à elle davantage sur la *connaissance* comme vecteur d'intégration.

SEANCE PLENIERE DU 29 MAI 2006

Personnes auditionnées :

- Mme Vivianne BOUYASSE, inspectrice générale de l'Education nationale,
- M. Joseph ROSSETTO, principal du collège Pierre Semard à Bobigny.

Les débats de cette séance ont permis d'identifier trois aspects problématiques de l'éducation artistique et culturelle, essentiellement pour ce qui regarde l'enseignement maternel et primaire :

– Le premier se situe *en amont* de la pratique scolaire dans les classes. Le contenu et l'élaboration de l'éducation artistique et culturelle posent en effet la question suivante : ces enseignements doivent-ils être spécifiques et autonomes, ou intégrés aux matières fondamentales ? L'élaboration de ces enseignements à travers des programmes doit-elle précéder leur mise en œuvre, ou la spécificité de l'activité artistique suppose de se laisser guider par la pratique ?

– Le deuxième se situe *en aval* de la pratique scolaire. L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle pose le problème des modalités de contrôle d'un enseignement qui doit à la fois fournir aux élèves des références communes et favoriser leur liberté d'expression à travers la pratique artistique. Partant de là, l'évaluation et la formation des enseignants est aussi problématique.

– Le troisième concerne la pratique culturelle et artistique au sein des classes. Trois problèmes principaux ont été identifiés : celui des moyens nécessaires (matériels et financiers), celui de l'aptitude des enseignants à diriger et organiser ces enseignements, et celui de l'efficacité des intervenants extérieurs.

L'élaboration du contenu : priorité au programme ou à la pratique ?

Concernant le contenu des enseignements artistiques et culturels, la nécessité de les différencier selon l'âge des élèves ne pose pas de problème, certaines activités (apprentissage d'un instrument par exemple) ne doivent pas être commencées de façon précoce. La pratique artistique est omniprésente au niveau de l'école maternelle, par le biais des activités de dessin qui ont lieu à plusieurs reprises par semaine. Il ne semble donc pas nécessaire de renforcer la formalisation de ces enseignements à ce stade. Elle devient plus nécessaire au niveau de l'école élémentaire où la pratique artistique et culturelle dépend du « volontarisme » des enseignants pour les imposer au même titre que les matières fondamentales qui occupent la quasi totalité du temps scolaire.

L'éducation artistique et culturelle renvoie à deux acceptions différentes. L'une se limite à des pratiques spécifiques, souvent cantonnées au dessin et au chant. Elle ne permet pas de répondre aux finalités de l'éducation artistique et culturelle : développer un esprit critique, une sensibilité et transmettre les bases d'une culture commune. Une autre approche consiste à relier ces enseignements avec les autres matières. Cela permet de renforcer leur légitimité. En effet, l'éducation artistique et culturelle pourrait apparaître comme un « luxe » là où les enseignements fondamentaux ne sont pas acquis. Pourtant, dispensée au sein de l'école, elle constitue pour certains enfants l'unique occasion d'être en relation avec la création artistique. De même, en sollicitant d'autres capacités que celles normalement mobilisées pour les matières fondamentales, elle contribue à construire la personnalité et l'intelligence.

De l'utilité d'un programme

La question d'un programme délimitant et définissant l'éducation artistique et culturelle est au cœur du débat. Certains des interlocuteurs voient dans la définition d'un programme la garantie de rendre effectifs ces enseignements, tandis que d'autres y aperçoivent une dénaturation de la pratique artistique, et ne trouvent pas dans la formation et l'enseignement, les modalités adaptées pour faire progresser le dispositif. Certes, la pratique artistique et culturelle ne s'enseigne pas de la même façon que les autres matières, mais refuser de les inscrire dans un programme, c'est les faire dépendre de la volonté des enseignants et notamment de l'évaluation de leurs propres capacités à mener de telles activités. Alors que prévoir ces enseignements dans les programmes, c'est leur assurer une présence minimum, et accompagner les enseignants dans leur mise en place et leur hiérarchisation.

En définitive, ne pas encadrer les enseignements artistiques et culturels et les faire uniquement reposer sur le primat de la pratique ne permettra pas de répondre aux objectifs définis par les ministères de l'Education et de la Culture, à savoir l'affirmation d'une identité nationale et européenne qui reconnaît la diversité culturelle, mais renforce aussi la spécificité de notre culture.

Si l'inscription de ces enseignements dans les programmes semble nécessaire, elle ne résout pas la difficulté à encadrer l'éveil de la sensibilité et de la pratique artistiques, notamment parce qu'elles font appel à la liberté et à l'imagination des élèves.

Peut-on évaluer l'apprentissage artistique et culturel ?

La question de l'évaluation est également problématique en raison de la difficulté à évaluer ce qui ne relève pas uniquement de la maîtrise de connaissances. L'évaluation concerne d'abord le contrôle effectué par les enseignants. Le programme pourrait servir de guide d'évaluation en définissant un socle de connaissances et de pratiques si ce n'est à maîtriser, au moins à connaître. Toute la difficulté tient à élaborer des exercices d'évaluation conduisant les élèves, à la fois à restituer un socle commun et à révéler leur liberté créatrice. Cependant, un programme définissant ce qui doit être abordé ou acquis guiderait les enseignants et les intervenants extérieurs. Sans programme, l'intervention extérieure risque de ne pas être intégrée aux autres enseignements, et de ne pas avoir de finalité. Même s'il s'agit d'éveiller une sensibilité, il faut pouvoir la relier à des activités ultérieures que les enseignants organiseront.

L'évaluation concerne ensuite celle des enseignants eux-mêmes par les inspecteurs. Là encore il est difficile d'évaluer l'efficacité pédagogique des enseignants à transmettre ce qui relève plus d'une attitude (la création) que de connaissances. Il semble que les inspecteurs se contentent de vérifier l'existence de ces enseignements sans en contrôler le contenu qualitatif. En inscrivant l'éducation artistique et culturelle de façon précise dans les programmes scolaires, cette évaluation serait facilitée.

Les difficultés liées à la mise en place de ces enseignements : avantages et inconvénients des interventions extérieures

La pratique de ces enseignements ne soulève pas de débat quant à la nécessité de mobiliser des moyens matériels et financiers suffisants. L'éducation artistique et culturelle définit une temporalité particulière pour certaines activités en raison des installations qu'elles supposent. La diminution des crédits va à l'encontre des besoins liés à la formation des enseignants, et à l'intervention des acteurs extérieurs.

Le recours à des intervenants extérieurs est un point de débat en raison de l'absence de garantie de l'efficacité de leur action. Mais l'intervention de personnes extérieures au système scolaire présente certains avantages qui répondent à la difficulté des enseignants à assumer ces activités. Ces intervenants imposent une régularité à ces activités. Ils répondent à la crainte de nombreux enseignants de ne pas maîtriser les connaissances et les techniques suffisantes pour assurer cet enseignement. Ils responsabilisent l'enseignant qui doit assurer la liaison entre l'intervenant et les élèves. En outre, pour certains, ces intervenants constituent le meilleur moyen de compenser les différences de niveau des enseignants, et permet donc à tous les élèves d'accéder à une autre forme de

connaissance et de sensibilité grâce aux partenariats avec les artistes et les associations culturelles.

Toutefois, le recours à des intervenants extérieurs ne fait pas l'unanimité parce que rien ne garantit l'efficacité de leurs actions, ni leur volonté de participer à des activités scolaires. Le problème principal est de savoir comment recruter ces intervenants : faut-il faire appel à des artistes qui ne maîtrisent pas forcément les outils de la transmission du savoir, ou à des personnes dont la formation serait plus à même de répondre aux finalités de la pédagogie que d'éveiller chez les élèves une sensibilité et une vision particulières ?

La formation des enseignants aux domaines artistiques et culturels semble problématique pour certains parce que ces domaines ne s'apprennent pas lors de formations mais se pratiquent. Cependant, il est nécessaire d'accompagner et de former les enseignants pour qu'ils puissent pleinement jouer leur rôle en préparant la venue des intervenants, et en utilisant ultérieurement le « savoir et le faire » qu'ils ont apporté en les mobilisant d'une façon différente.

Une des difficultés consiste à penser ensemble l'unicité d'un programme et la diversité des projets qui pourraient voir le jour dans les établissements au nom de la liberté artistique. L'autonomie des établissements permettrait selon certains de développer l'incitation à la créativité au-delà des enseignements dispensés en cours. Ainsi, il ne faut pas chercher à transposer les projets d'un établissement à l'autre, mais inciter chacun à mettre en place ses propres projets.

Les défis extérieurs de l'éducation artistique et culturelle

Ce point a été abordé de façon moins approfondie et fera l'objet d'une réunion spécifique ultérieure. Il concerne la façon d'appréhender la relation à l'audiovisuel et aux nouvelles technologies. Le faible contenu culturel de la majorité des programmes ne fait pas débat. Ainsi, le contact avec l'artiste redevient essentiel, puisque c'est lui qui sera en mesure de susciter l'envie chez les jeunes individus de s'intéresser aux domaines culturels et artistiques en palliant ce que les programmes ne peuvent pas apporter. Néanmoins, il semble important d'utiliser les nouveaux médias afin d'accompagner les élèves dans l'apprentissage de la découverte autonome de l'information, en leur donnant les outils de critique et de discernement leur permettant d'appréhender la diversité et l'immensité des contenus accessibles.

SEANCE PLENIERE DU 24 AVRIL 2006

Personnes auditionnées :

- M. Jean-Pascal CHARVET, Inspecteur général de lettres, chargé du théâtre (groupe des enseignements artistiques) ;
- Mme Catherine GIFFARD, sous-directrice des enseignements et des pratiques amateurs à la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles vivants ;
- M. Robin RENUCCI, président de l'ARIA (association des rencontres internationales artistiques).

Cette séance a permis de confronter les témoignages et les points de vue de trois connaisseurs, à des titres variés, au sujet de l'intégration des arts du spectacle en milieu scolaire.

La valeur pédagogique des arts du spectacle

M. Charvet a insisté sur le bon fonctionnement des classes à option « théâtre » en lycée et la demande des enseignants comme des élèves. L'intérêt du point de vue pédagogique, d'après les intervenants serait double :

- L'aspect cognitif, intellectuel et esthétique du théâtre permet aux élèves de se confronter à des questions esthétiques souvent nouvelles pour eux ; ainsi, par exemple, de la « mise en espace » qui suppose un travail intellectuel et physique, ou de la « mise en image » d'un contenu qui nécessite de transférer un message d'un médium à un autre. Le théâtre apparaît aussi comme un vecteur naturel pour envisager la question de l'interprétation.

- A cette valeur intellectuelle se joint une valeur de sociabilité et de transmission : la préparation d'un spectacle engage, du début à la fin du processus, un groupe autour de ce qui est aussi un plaisir créatif ; par ailleurs, les arts du spectacle, élargis au cinéma, sont un support privilégié de pédagogie et d'éducation en ce qu'ils multiplient les possibilités d'expression et de dialogue ; enfin, comme cela est observé dans le cas des enseignements optionnels facultatifs en lycée, ce type d'activité permet de dépasser le cadre des classes pour rassembler autour de grands projets des élèves de première, seconde et terminale.

La valeur pédagogique de ces enseignements ne s'appuie pour le moment que sur des constats simples : en particulier l'attrait qu'ils exercent sur les

meilleurs élèves. Toutefois, M. Charvet insiste sur le succès avéré de ces activités chez les élèves en difficulté. Plus largement enfin, le théâtre constitue un bon exemple de la démarche transversale proposée par le HCEAC : fédérer les différents domaines culturels (textuel, visuel, sonore) en mettant en évidence leur liens étroits. Cette approche rejoint celle de M. Charvet qui insiste sur la nécessité de valoriser les liens entre les grandes disciplines. Historiquement, le théâtre est d'ailleurs l'espace privilégié de la synthèse des arts. Et comme toute création artistique, il subit lui-même l'influence de l'histoire, ou de l'histoire des sciences.

Les choix esthétiques et les différences culturelles

La question d'une présence accrue des arts du spectacle en milieu scolaire pose le problème du choix des propositions et des projets. Il existe des commissions de suivi mises en place à l'échelle des inspections académiques pour le théâtre et le cinéma contrôlant les choix des différents établissements et les infléchissements des collectivités locales. La question se pose de même pour la musique, de manière sans doute plus visible : les goûts musicaux des élèves sont souvent très différents de la formation classique des professeurs de musique des collèges et lycées ; et ces derniers connaissent en général très mal la musique appréciée par les élèves. La classe pourrait au pire devenir le lieu de mise en évidence d'un fossé culturel. Cette vision prête cependant à débat et plusieurs intervenants minorent la noirceur du tableau.

Selon le témoignage de Mme Giffard, les projets théâtraux attirent davantage les enseignants que les projets musicaux : il faut probablement voir là l'effet plus estompé de ces différences culturelles, en la matière, entre élèves et enseignants. En l'absence d'une culture théâtrale de masse et populaire, le théâtre passe pour un art savant et les élèves sont sans doute plus enclins à accepter la proposition, perçue comme savante, de l'enseignant. La question des différences culturelles a semblé, d'après les intervenants, instaurer une hiérarchie entre les domaines de création quant à l'efficacité d'un projet artistique : en l'état actuel, le théâtre semble plus fédérateur que la musique.

Les enjeux financiers et la place des collectivités territoriales

La possibilité pour les élèves de pratiquer des options théâtre en classe préparatoire est rendue difficile par la suppression des aides du ministère de la culture. La question financière découle ici directement de celle de l'organisme de tutelle : DRAC ou Ministère de l'Education Nationale ? Ici comme ailleurs se pose la question du statut de l'éducation culturelle dans une administration cloisonnée : dépend-il de L'Education nationale ou de la Culture ? Plusieurs propositions ont été faites par les intervenants.

M. Renucci note les coûts élevés des ateliers cinéma par rapport aux investissements des classes de théâtre et aux ateliers. Mme Juppé-Leblond y voit une source de disparité régionale, en raison notamment de l'inégalité d'accès, suivant les établissements, à un matériel fragile et coûteux, alors même que les épreuves d'option sont les mêmes pour tous. Il semble donc *a priori* difficile de dépasser en la matière le cadre de l'option obligatoire et celui des actions locales et ponctuelles.

A l'échelle des collectivités territoriales, il convient ainsi de veiller à ce que le budget de l'éducation artistique, ne soit pas perçu comme cela semble encore arriver, comme un remède hâtif et temporaire pour des zones d'éducation en difficulté : la culture semble toujours courir le risque d'être assimilée par certains élus locaux à une dépense sociale. Une politique d'éducation culturelle de grande ampleur devra aussi comporter un volet de sensibilisation des collectivités territoriales pour s'assurer un soutien qui ne serait pas conditionné par les difficultés sociales de telle ou telle zone d'éducation.

La maîtrise de la langue au cœur de l'éducation artistique

M. Renucci fait part des difficultés rencontrées par les intervenants de l'association qu'il dirige auprès des animateurs socioculturels et des élèves des IUFM de Seine-Saint-Denis : le partage des connaissances y est rendu difficile par les difficultés de lecture et d'expression. La question se pose à plus grande échelle dans le cas d'interventions dans les classes : les intervenants peuvent voir leur action entravée par le bagage linguistique très faible de certains élèves en difficultés. Le seuil de 300 mots de vocabulaire paraît de nature à rendre problématique une intervention sous la forme d'atelier qui ne serait pas ou mal comprise par les élèves. Il est donc nécessaire d'intervenir en amont, en classe de primaire, en faveur de la lecture et de la compréhension orale ; faute de quoi la question d'une diffusion de la culture dans le secondaire risque d'être fortement compromise. Les arts du spectacle ne peuvent accompagner l'apprentissage de la langue que si un niveau de compétence minimal est atteint.

Formation des enseignants et évaluation des compétences

La question de la formation des enseignants constitue la clé de voute de l'éducation artistique et culturelle. A l'échelle de l'enseignement du second degré, il convient selon M. Charvet d'accorder un intérêt et une place croissante au système des certifications complémentaires, mis en place en 2004, qui permet aux enseignants de faire évaluer et valider leurs compétences dans le domaine du théâtre. La validation leur permet par la suite de pouvoir animer des ateliers en classe. Il y a là une ouverture possible sur une politique de formation continue des professeurs dans les disciplines artistiques.

M. Charvet insiste sur la nécessité d'ouvrir l'accès à l'animation d'atelier et à l'enseignement du théâtre à un nombre plus large de professeurs, sur la base de compétences observées et évaluées et pas seulement sur celle de la formation initiale et des qualifications formelles. Il semble difficile d'étendre une telle proposition aux disciplines qui comportent un CAPES et une agrégation, comme la musique ou les arts plastiques. Il y a sans doute là, en germe, le risque d'une confrontation entre enseignants « titulaires » et professeurs enseignant sur la base d'une validation complémentaire, à moins de proposer une validation de bon niveau qui permettra à ces enseignants de bénéficier d'une véritable reconnaissance.

Plus largement, la question de l'éducation artistique pose donc celle des validations : dans le cas du théâtre, elles sont nombreuses et peu lisibles, entre options des concours d'enseignants, « certifications complémentaires » et « certificat d'aptitude à l'enseignement du théâtre ».

Les disparités géographiques, budgétaires et de contenu

Les risques de disparité sont d'abord budgétaires. Dans le cas d'un financement décentralisé – Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) et rectorat – et sur la base de propositions émanant des établissements et des organismes suivant la logique de rentabilité et de performance de la LOLF, certaines régions risquent de pâtir du manque de projets. Un second risque concerne le cas des activités traditionnellement financées par les régions comme les sorties et voyages scolaires qui sont toujours sous la menace des restrictions budgétaires régionales.

M. Charvet et Mme Cau évoquent cependant la possibilité de considérer de manière indépendante les moyens disponibles dans chaque région, et la volonté politique effective en matière de culture qui peut toujours trouver à s'appuyer sur les organismes des ministères de la Culture et de l'Education Nationale : DRAC et Centre régional de documentation pédagogique (CRDP). Il est ainsi permis d'évoquer le volontarisme manifesté par la région Nord-Pas de Calais qui pourrait servir de terrain d'observation. Toutefois, l'action régionale en matière d'éducation artistique va entrer dans une phase nouvelle induite par l'adoption de la LOLF et il est aujourd'hui difficile de prévoir l'impact de cette dernière sur les activités ici envisagées.

Les disparités concernent aussi le contenu des enseignements et la question se pose en amont, au niveau de la formation des enseignants. Au cours de ces dernières années, les IUFM ont en effet gagné en autonomie ce qu'ils ont perdu en homogénéité des enseignements. D'après M. Charvet, seuls deux d'entre eux ont fait une place aux enseignements artistiques dans leur cahier des charges. S'agissant des disparités en matière de ressources culturelles, et conformément à

son rapport sur les Pôles Nationaux de Ressources (PNR) remis au ministère de l'éducation nationale en 2005, M. Charvet insiste sur le soutien qu'il faut apporter à ces pôles. Le débat se situe ici entre la volonté d'autonomie des IUFM et des régions, et la nécessité d'unifier l'action d'éducation à l'échelle nationale. Il semble possible d'envisager une solution intermédiaire dans laquelle l'initiative reviendrait aux régions, et où l'Etat interviendrait dans un second temps pour favoriser la diffusion des actions les plus efficaces.

SEANCE PLENIERE DU 27 MARS 2006

Personnes auditionnées :

- M. Jean-Pierre KOROLITSKI, adjoint au directeur de l'Enseignement supérieur et chef du service des contrats et des formations au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,
- M. Gilles DEMAILLY, président de l'université d'Amiens, membre de la commission pédagogie de la Conférence des Présidents d'université,
- M. Jacques DURAND, président de la Conférence des directeurs d'IUFM, accompagné de Mme Julianita MAGONE, inspectrice pédagogique régionale et chargée de mission arts et culture à l'IUFM d'Orléans-Tours.

Les débats de cette séance ont permis de réaffirmer l'importance de la formation des enseignants dans le développement et l'enracinement de l'éducation artistique et culturelle. En particulier, la réforme des IUFM a été évoquée comme une occasion importante de progresser dans cette direction. Trois aspects de cette réforme ont retenu l'attention :

- pédagogique, par le biais de la mise en œuvre du cahier des charges ;
- structurel, en lien avec l'intégration des IUFM au sein des universités ;
- prospectif, pour ce qui regarde l'évaluation des performances.

LA DIMENSION PEDAGOGIQUE DE LA REFORME DES IUFM

La situation actuelle de la formation

Un état des lieux de la formation des enseignants révèle, pour ce qui concerne l'éducation artistique et culturelle, des disparités entre le premier et le second degré. Beaucoup de futurs professeurs des écoles optent en deuxième année d'IUFM pour une dominante de formation appartenant au domaine artistique, mais cela représente un choix par défaut plus qu'un choix positif. D'après une enquête menée par la DEP en 2004, plus d'un tiers des professeurs des écoles déclare avoir des difficultés à enseigner les matières artistiques. Un fort décalage est ainsi constaté entre les choix effectués au cours de la formation à l'IUFM et la réalité de l'enseignement. Il est à noter qu'un nouveau concours de recrutement des professeurs du premier degré a été mis en place pour la session 2006, comprenant une épreuve d'admission qui porte sur les arts visuels, la musique ou la littérature de jeunesse. Dans le second degré, des certifications

complémentaires ont été mises en œuvre, concernant les arts, le français langue seconde et l'enseignement dans une langue étrangère. Ces certifications sont données au niveau rectoral après un examen particulier, et elles reposent sur la motivation réelle de futurs enseignants qui désirent être certifiés pour être nommés dans certains établissements où ils pourront porter des initiatives dans le domaine des arts ou de l'enseignement des langues.

Le cahier des charges

L'aspect pédagogique de la réforme des IUFM correspond à la mise en œuvre d'un cahier des charges dont les travaux préparatoires sont entre les mains du Haut Conseil de l'Éducation. Ce texte fixera les objectifs que doit atteindre la formation initiale des enseignants. Il ne s'agit pas de formuler des contenus ou des programmes d'enseignement, mais de définir les compétences que doivent acquérir les futurs enseignants.

Les orientations fixées par le cahier des charges auront une influence sur l'éducation artistique et culturelle au niveau disciplinaire et au niveau de l'ouverture pluridisciplinaire. Le premier objectif est la maîtrise de l'enseignement des savoirs correspondant aux disciplines enseignées à l'école ; notamment les disciplines relevant du domaine artistique. Par ailleurs, au nombre des compétences acquises par les enseignants du second degré lors de leur formation initiale (la maîtrise de leur discipline et la façon de l'enseigner) s'ajoute la capacité de s'appuyer sur des connaissances acquises dans des disciplines connexes, et de créer ainsi des liens entre les disciplines.

Ces orientations du cahier des charges rejoignent les deux aspects distincts mais complémentaires de l'action des IUFM en ce qui concerne l'éducation artistique et culturelle : d'une part, la formation dispensée par les IUFM aux futurs enseignants des disciplines artistiques, et d'autre part, les activités menées par les IUFM au nom des pratiques culturelles. Ces activités culturelles sont un moyen de sensibiliser les futurs enseignants aux pratiques culturelles, tout en ajoutant une compétence complémentaire à leur formation.

L'ÉVOLUTION STRUCTURELLE DES IUFM

La coordination de la formation, des concours et des besoins de l'enseignement

La Direction de l'Enseignement supérieur est responsable de la formation initiale des enseignants, mais pas des concours de recrutement. Le système est actuellement piloté par l'aval : ce qui est inscrit dans les examens et les concours a un effet rétroactif sur les formations. Par exemple, le nouveau concours pour le

recrutement des professeurs des écoles a effectivement introduit des épreuves obligatoires liées au domaine des arts et de la culture, mais il faut encore que les IUFM puissent mettre en place les formations spécifiques pour la préparation de ces épreuves. Le problème est le même en ce qui concerne les professeurs du second degré, pour les nouvelles certifications complémentaires dans le domaine du cinéma, du théâtre et de l'histoire des arts : ces certifications sont sanctionnées par un examen pour lequel il n'existe pas de préparation dans chaque IUFM.

L'intégration des IUFM dans les universités

La réforme prévoit l'intégration des IUFM aux universités. Les maîtres seront formés dans les universités, sans diluer la formation des enseignants puisque les IUFM seront considérés comme des structures internes aux universités et que les directeurs des IUFM continueront donc d'exercer leurs responsabilités. L'intégration des IUFM aux universités aura un impact sur les projets liés à l'art et à la culture : les IUFM seront probablement intégrés dans des universités très scientifiques ou très littéraires, alors qu'il vaudrait mieux qu'ils se retrouvent au sein d'universités pluridisciplinaires. Les situations seront différentes selon les universités et selon leur politique culturelle. Les IUFM garderont cependant leur spécificité et en particulier la possibilité de définir leur propre politique pédagogique.

Les partenariats avec des collectivités locales et des institutions culturelles

Les IUFM développent des partenariats avec des institutions culturelles. Ainsi, des ateliers encadrés par des animateurs et des artistes ont été mis en place dans les IUFM, et le nombre d'actions en partenariat avec les DRAC augmente. À la suite du Plan pour les arts et la culture à l'école, des conventions cadres ont pu être signées entre les IUFM et les rectorats. Les IUFM ont également signé des conventions avec les DRAC et avec différentes institutions, dont des CAUE (Conseils sur l'architecture, l'Urbanisme, l'Environnement) ou des scènes nationales. Ainsi, des facilités sont offertes aux enseignants stagiaires pour fréquenter les scènes et pour accompagner des classes qui conduisent des projets en lien avec le théâtre. Des conventions ont aussi été signées entre IUFM et les FRAC. Plusieurs travaux sont en cours dans ce cadre, et les FRAC prêtent par exemple des œuvres pour des expositions. Les partenariats avec les collectivités et avec les DRAC permettent aux universités, si elles ont la volonté de mener une vraie politique culturelle, d'augmenter considérablement le budget consacré aux arts et à la culture.

L’EVALUATION DES PERFORMANCES

La mise en place d’un cahier des charges consiste à fixer des objectifs, tout en laissant aux acteurs des marges d’initiatives pour les atteindre. Il s’agit de s’appuyer sur les motivations réelles des enseignants et sur les initiatives des établissements. Il faut donc motiver les acteurs et les inviter à prendre des initiatives pour atteindre les objectifs fixés. Pour réguler le système, l’État doit pouvoir évaluer toutes ces propositions, les agréer ou les faire évoluer, en mesurer les résultats et les conséquences. Des progrès devraient être prochainement accomplis grâce à la loi sur la recherche et la création d’une agence indépendante d’évaluation habilitée à publier ses résultats.

La réforme des IUFM mettra en œuvre des dispositifs pour mesurer les performances, car c’est par l’évaluation de la qualité que l’on peut rétroagir sur le système et le faire progresser. Sur le fond, la culture et l’art n’apparaissent pas souvent comme prioritaires dans les IUFM. L’élaboration du cahier des charges de la formation des enseignants, actuellement entre les mains du Haut Conseil de l’Éducation, pourrait donc être l’occasion d’inverser cette tendance et de réaffirmer l’importance de la formation artistique et culturelle des enseignants.

SEANCE PLENIERE DU 27 FEVRIER 2006

Personnes auditionnées :

- M. Vincent MAESTRACCI, Inspecteur général de l'Education nationale et doyen du groupe des enseignements artistiques,
- M. Jean-Louis LANGRONET, Inspecteur général de l'Education Nationale.

Les auditions et les débats ont porté sur les aspects organisationnels de l'éducation artistique et culturelle ; en particulier les questions de la cohérence, de la transversalité des parcours, et sur les difficultés liées au renforcement de sa place au sein des enseignements.

Le contenu de l'éducation artistique et culturelle reprend la structure de base constituée par les enseignements d'arts plastiques et de musique. Une partie de la structure du recrutement des professeurs participe à l'existence de ces enseignements tels que le Capes et l'agrégation spécialisés sur ces matières, ainsi que la possibilité pour les enseignants d'ajouter des certifications complémentaires à leur qualification. En outre, le personnel d'encadrement, ainsi que 14500 professeurs spécialisés qui interviennent dans des enseignements partenariaux (théâtre, danse, histoire des arts) renforcent la dynamique positive de ce système.

Mais il convient de rappeler que d'autres aspects sont plus problématiques. Il semble nécessaire d'opérer une clarification terminologique quant à la formation artistique des élèves afin d'offrir aux cadres de l'éducation nationale, et aux parents d'élèves une présentation qui inscrit l'éducation artistique et culturelle dans une formation générale équilibrée.

Deux perspectives différentes sont possibles : soit il faut proposer une diversification des activités artistiques, soit envisager trois grandes entrées dans le domaine culturel en développant leurs croisements. Au-delà des différences entre ces approches, la notion de transversalité apparaît essentielle pour le développement de l'éducation artistique et culturelle. L'inspection générale encourage les professeurs à s'investir dans des projets pluridisciplinaires notamment parce que le développement de la dimension artistique constitue un moyen de modernisation et de démocratisation de l'école. La diversification des enseignements répond à cette volonté de modernisation en intégrant des domaines tels que les arts visuels ou le spectacle vivant. De façon complémentaire, la notion de cohérence semble être un moyen d'éviter la dispersion entre des activités

artistiques qui ne seraient pas reliées entre elles et avec les autres matières. Cette cohérence doit être envisagée à l'intérieur des établissements et entre les établissements eux-mêmes afin de compenser les inégalités liées aux moyens dont ils disposent.

Bien qu'il existe des points positifs qui soutiennent l'éducation artistique et culturelle (concours spécifiques, professeurs spécialisés, etc.), un problème demeure au niveau de la formation générale des enseignants. En effet, la nécessité d'inscrire l'éducation artistique et culturelle dans les concours ou la formation des IUFM ne fait pas débat. Cette réflexion sur la formation doit concerner tous les niveaux scolaires, pour que se mette progressivement en place une continuité du niveau élémentaire au niveau supérieur.

La question des moyens apparaît comme une question essentielle pour que l'éducation artistique et culturelle soit effective dans les établissements. En effet, les établissements scolaires ne disposent pas de lieux consacrés aux activités artistiques qui permettraient de développer des activités de qualité dans la durée au sein de véritables « pôles d'art ». Le problème du financement de ces lieux est évident, il importe donc de sensibiliser les collectivités territoriales sur l'importance pédagogique de ces lieux et sur leurs conséquences tant sur la modernisation que sur la démocratisation de l'école.

SEANCE PLENIERE DU 30 JANVIER 2006

Personnes auditionnées :

- Mme MARLAND-MILITELLO, auteur du rapport parlementaire *Pour une éducation artistique, composante essentielle de la formation des professeurs et des élèves* (juillet 2005) ;
- M. Pierre BAQUE, professeur d'université émérite, expert reconnu des questions d'éducation artistique et culturelle¹⁰.

Cette première séance avait pour objet d'établir un lien entre les travaux du Haut Conseil et ceux accomplis par Mme Marland-Militello lors de son rapport parlementaire. Il a semblé important de s'appuyer sur l'expertise et les orientations développées dans une mission qui constitue un excellent état des lieux de l'éducation artistique et culturelle. Quant à l'audition de M. Pierre Baqué, elle a permis de donner des précisions sur les dispositifs existants et de proposer des pistes de réflexion pour les améliorer.

Les débats ont porté sur les aspects problématiques suivants :

- la définition de l'éducation artistique et culturelle est un enjeu majeur puisqu'elle comprend les modalités et les finalités de celle-ci ;
- le caractère obligatoire apparaît comme le moyen le plus efficace de rendre légitime et effective l'éducation artistique et culturelle au niveau de la formation des enseignants et de l'école ;
- les moyens financiers, temporels, et structurels, ainsi que les acteurs nécessaires à l'éducation artistique et culturelle ;
- les effets attendus de l'éducation artistique et culturelle dépassent le cadre scolaire et concernent l'intégration sociale et professionnelle ;
- l'intégration de l'éducation artistique et culturelle dans le Socle commun de connaissances et de compétences, comme condition de son enracinement dans l'enseignement obligatoire.

¹⁰ A la suite de cette séance, M. Baqué a accepté de rejoindre le Haut Conseil en qualité de chargé de mission auprès du secrétariat général.

Définition de l'éducation artistique et culturelle

La définition de l'éducation artistique et culturelle semble problématique au vu des divergences exprimées par les membres du Haut Conseil et de l'usage diversifié de ce concept. Or, ce travail de définition est essentiel puisqu'il permettra de délimiter clairement le domaine de compétence du Haut Conseil et la nature des propositions qu'il sera susceptible de présenter. La distinction proposée entre ce qui relève de l'éducation artistique et de la culture ne fait pas l'unanimité parmi les intervenants. En effet, l'idée d'un apprentissage de l'art semblable à un apprentissage culturel est récusé par certains qui renvoient l'art uniquement à la pratique et à la découverte en dehors d'une structuration et d'une hiérarchisation préalables. Pour d'autres, le rôle de l'institution scolaire ne serait pas de former des artistes mais des spectateurs éclairés capables d'analyser et de recevoir les œuvres produites par les artistes.

Une définition précise existe : c'est la définition juridique de l'éducation artistique et culturelle. Elle comprend les enseignements artistiques obligatoires à l'école et au collège, les approches croisées entre divers enseignements, les activités complémentaires et le renforcement de la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines. Mais cette définition précise semble trop technique pour certains membres qui préfèrent envisager des termes simples facilement intégrables aux différentes politiques éducatives, telles que celles esquissées par le décret sur le Socle commun. Pour la plupart, c'est la mission même du Haut Conseil qui est au cœur de cette problématique puisqu'il lui appartient d'effectuer ce travail conceptuel qui servira de base à ses propositions.

L'intégration de l'éducation artistique dans la formation des enseignants

Le rapport parlementaire insiste sur la nécessité de conférer à l'éducation artistique un caractère obligatoire afin d'inclure celle-ci dans la formation des enseignants et de la rendre effective au niveau de l'école.

La reconnaissance de l'éducation artistique au sein de la formation dispensée dans les IUFM permettrait de sensibiliser les enseignants en amont de leur activité scolaire, et d'intégrer les acquis et les talents antérieurs issus des divers parcours de formations universitaires. Pour ceux qui n'ont pas été en contact avec l'art lors de leurs études, cette formation dans les IUFM permettrait de combler des lacunes qui expliquent en partie la crainte des enseignants à mettre en œuvre un enseignement artistique.

Le renforcement de l'effectivité de l'éducation artistique dans les classes

Ce caractère obligatoire permettrait de rendre cet enseignement moins dépendant de la bonne volonté des enseignants. Ce travail de formation et de

sensibilisation en amont renforcera l'intérêt des interventions des artistes dans les écoles puisque les enseignants seront réellement en mesure « d'accompagner » leurs élèves dans cette démarche artistique, et des les emmener vers les artistes. Cela semble d'autant plus nécessaire pour le travail sur l'art contemporain qui semble déstabiliser beaucoup plus les enseignants. Celui-ci comprend une part d'intuition irraisonnée qui peut être très bien sentie par les enfants mais qu'il est difficile d'intégrer dans un discours pédagogique. En effet, les personnes auditionnées s'accordent pour reconnaître que les artistes ne sont pas des enseignants, mais que leur intervention sera d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit dans un projet pédagogique de classe.

L'absence de caractère obligatoire de l'éducation artistique au profit de mesures pédagogiques facultatives, favorise un phénomène de bonne conscience vis-à-vis de ce qui n'est pas accompli. De même, cela limite l'extension des moyens alloués à l'éducation artistique, et ne permet pas de lutter efficacement contre le manque de formation des enseignants ou d'intérêt envers l'éducation artistique.

Modalités de la mise en œuvre : les acteurs et les moyens

Si l'existence même de l'éducation artistique semble dépendre de son caractère obligatoire, son efficacité est directement fonction des moyens qui lui sont alloués. Ceux-ci dépendent largement des services déconcentrés et des collectivités territoriales mais l'Etat conserve un rôle essentiel d'impulsion. Alors que l'auteur du rapport parlementaire regrette que le nouveau cadre budgétaire défini par la LOLF ne garantisse pas les budgets liés à l'éducation artistique et culturelle, il est rappelé qu'un des programmes transversaux du Ministère de la Culture lui est consacré.

La nécessité de consacrer des plages horaires à l'éducation artistique ne fait pas débat mais, comme le rappelle M. Pierre Baqué, l'organisation temporelle de cette éducation est plus complexe. En effet, les intervenants se réfèrent aux dispositions de certains pays qui consacrent l'après-midi à des activités artistiques ou sportives, pour envisager une réorganisation du temps de l'école au profit de l'éducation artistique.

La réflexion sur les programmes est jugée essentielle car ceux-ci organisent le temps scolaire et à ce titre, il leur appartient de déterminer la place effective de l'éducation artistique. La redéfinition de ces programmes constitue donc une étape incontournable du développement de la dimension artistique et culturelle de l'ensemble des matières.

Les effets positifs de l'éducation artistique et culturelle

Le développement de l'éducation artistique apporte aux élèves des connaissances spécifiques et leur permet de développer des capacités faisant appel à la sensibilité et à l'imagination. Mais au-delà de cet éveil, l'éducation artistique semble porteuse de vertus qui concernent la scolarisation en général, la famille et le monde professionnel. Les différents témoignages concordent pour affirmer que cette éducation a permis à des élèves en difficulté scolaire de retourner dans une logique de réussite et de motivation. En outre, les ateliers de création valorisent chaque enfant en tant qu'individu et le responsabilisent.

Les parents doivent être convaincus du bien fondé de l'éducation artistique afin d'en soutenir la pratique auprès de leurs enfants, notamment par le biais de manifestations autour des créations des élèves. Une fois mise en place, celle-ci est susceptible de se diffuser à la sphère familiale, et les activités artistiques des élèves peuvent servir de vecteurs et amener les parents à s'intéresser à ce domaine en accompagnant leurs enfants dans une pratique et son apprentissage. Par ailleurs, l'éducation artistique peut faire naître des vocations susceptibles de trouver ultérieurement un écho dans le choix de certains métiers. En outre, elle compense le manque d'information sur les métiers d'art qui offrent pourtant des débouchés professionnels parfois plus importants que certaines filières universitaires généralistes.

L'intégration dans le Socle

M. Pierre Baqué rappelle que l'éducation artistique ne répond pas aux mêmes modalités de mise en œuvre selon qu'elle concerne l'école maternelle, élémentaire, le collège ou le lycée. Si l'école maternelle répond bien aux objectifs d'une éducation artistique en pratiquant le chant, le dessin, la danse, il n'en est pas de même au niveau de l'école élémentaire. Ces activités y sont trop dépendantes de la bonne volonté des enseignants et paraissent souvent secondaires par rapport aux apprentissages fondamentaux. Au niveau du lycée, un enseignement artistique uniformément obligatoire semble moins efficace que le libre choix entre différentes options artistiques. La façon dont sera intégrée l'éducation artistique au sein du Socle commun de connaissances et de compétence est jugée primordiale car elle définira les finalités qui lui seront attribuées.

1.2. RAPPORT D'IMPACT

Outre le débat qu'il a mis en place et le travail d'audit qu'il a engagé, le Haut Conseil est directement intervenu dans l'amélioration de l'éducation artistique et culturelle au gré de l'actualité. Il a ainsi participé à l'élaboration de textes juridiques et a constamment relayé vers l'administration les demandes et les constats dont il a été informé.

1.2.1. CONTRIBUTION AU SOCLE COMMUN

La rédaction du décret relatif au Socle commun de connaissances et de compétences¹¹, a fortement mobilisé le Haut Conseil. Conscient du changement majeur induit par l'adoption de ce socle, il a proposé plusieurs modalités pour qu'il soit clairement fait référence à l'éducation artistique et culturelle dans ce décret¹². Définissant les connaissances et les compétences que tous les élèves doivent avoir acquis à la fin de leur scolarité obligatoire, le socle consacre ainsi un pilier à la « culture humaniste » parmi les sept champs de compétences définis.

Ce pilier s'inscrit dans les objectifs poursuivis par le Haut Conseil :

- envisager l'éducation artistique et culturelle de façon large, au-delà des seuls enseignements artistiques,
- favoriser l'acquisition de compétences transversales et mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage,
- soutenir l'acquisition des fondamentaux, tels que la maîtrise des outils de langage et d'expression. Explicitement considérés dans le Socle comme l'un des supports privilégiés de l'acquisition de la culture humaniste, l'éducation artistique et culturelle voit sa place indiscutablement renforcée au sein des programmes scolaires¹³.

Le 18 octobre 2006, le Ministre de l'Education nationale a installé un *Comité d'orientation sur les programmes*, chargé d'adapter les programmes de l'école et du collège à l'esprit du Socle commun de connaissances et de

¹¹ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

¹² La contribution du Haut Conseil relative à la définition du socle commun de connaissances se trouve en annexe.

¹³ Le décret précise dans le 5^e point des annexes : « La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la fréquentation des œuvres littéraires (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. **Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.** »

compétences. Nommé responsable du groupe de travail correspondant au cinquième pilier du Socle consacré à la « culture humaniste », M. Marc Fumaroli a été auditionné par le Haut Conseil dès le 19 décembre suivant. A cette occasion, il a pu livrer au Haut Conseil l'état de sa réflexion et recueillir les suggestions formulées par les membres. Il a notamment insisté sur la nécessité de privilégier la connaissance de la langue comme élément indépassable de la connaissance culturelle.

1.2.2. CONTRIBUTION A LA REFORME DES IUFM

Le Haut Conseil a suivi avec attention toutes les étapes de la réforme des IUFM en identifiant les priorités à atteindre pour améliorer la formation artistique et culturelle des futurs enseignants. Il a été entendu par le cabinet du Ministre de l'Education nationale afin que le projet d'arrêté relatif à la formation des maîtres intègre des éléments améliorant la place de l'éducation artistique et culturelle.

Ainsi, conformément à la recommandation du Haut Conseil, l'arrêté du 19 décembre 2006 fixant le cahier des charges de la formation des maîtres, a intégré dans son annexe la phrase suivante : « Tous les professeurs stagiaires susceptibles d'enseigner des disciplines artistiques pourront bénéficier d'une formation au partenariat avec les professionnels et les établissements relevant du Ministère chargé de la culture et les collectivités territoriales. »¹⁴

Dans la neuvième entrée consacrée aux « compétences professionnelles des maîtres » et relative à l'inscription de la pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, le Haut Conseil a obtenu l'ajout de la phrase suivante : « dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations) ».

L'obtention de ces ajouts était déterminante pour que les dispositifs de formation en IUFM intègrent des éléments plus importants et adaptés à l'éducation artistique et culturelle.

¹⁴ Voir en annexe la *Contribution du HCEAC relative à la définition du « socle commun de connaissances et de compétences » par le décret d'application de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005*. En particulier, le point 2.3 du projet d'arrêté « Une formation ouverte sur l'environnement économique et la société française / Coopérer avec les parents et découvrir les partenaires de l'école pour travailler ensemble »).

1.2.3. EVALUATION DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE DANS LE PREMIER DEGRE

La plupart des débats qui se sont tenus devant le Haut Conseil et, avant ceux-ci, plusieurs rapports administratifs, ont unanimement considéré que l'effort en matière d'éducation artistique et culturelle devait être concentré sur l'école primaire. Aussi, lors de la réunion plénière du 29 mai 2006, le Haut Conseil a-t-il été très sensible au constat de Mme Vivianne Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, concluant à l'absence d'une réelle évaluation de la situation de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré.

Sur la recommandation du Haut Conseil, le Ministre de l'Education nationale a commandé un travail d'évaluation co-piloté par Mme Vivianne Bouysse pour le premier degré et par son collègue M. Jean-Yves Moirin pour le groupe des enseignements artistiques, qui aboutira à la remise d'un rapport avant l'été 2007.

Portant sur *la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, cette mission est constituée d'une équipe de sept inspecteurs généraux qui ont prévu de rencontrer une centaine de classes réparties sur douze académies et quinze départements-inspections académiques. Les questions abordées par le groupe de travail sont les suivantes :

- Y a-t-il véritablement des enseignements artistiques à l'école primaire (horaires, contenus, structuration, évaluation) ? Se contente-t-on d'activités artistiques plus ou moins aléatoires ?

- Quelle est la qualité des enseignements ou activités artistiques observés directement ou indirectement ?

- Dans ces enseignements, quelle est la part respective des enseignants et des personnes extérieures à l'Education nationale ? Quelles sont les formes de collaboration ? Quelle est la valeur ajoutée de l'intervention extérieure ?

- L'encadrement (à tous les niveaux) joue-t-il un rôle d'impulsion, de suivi, de régulation ? Intervient-il pour promouvoir les enseignements (inspections, formation, ressources) ou activer des dispositifs d'action culturelle, financements, appels à projets, etc.)

- Qu'apportent les dispositifs d'action culturelle : supports d'enseignement ? compléments ou substituts ? »

1.2.4. MISE EN RESEAU DES ACTEURS IMPLIQUES DANS L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

La visibilité et la légitimité du Haut Conseil se sont accrues au cours de cette première année d'exercice et les sollicitations des acteurs impliqués se sont multipliées. Tous ont souligné l'intérêt de pouvoir s'adresser à un interlocuteur capable d'établir un lien entre les décideurs publics et la société. Ainsi, le Haut Conseil a-t-il été invité à intervenir lors de plusieurs manifestations réunissant ses deux ministères de tutelle. Il a pu illustrer leur coopération institutionnelle et renforcer sa propre visibilité auprès de leur personnel respectif.

Le Bureau du Haut Conseil a assisté et participé aux différents débats du symposium européen et international *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, organisé au Centre Pompidou les 10, 11 et 12 janvier 2007.

Lors du séminaire de formation des cadres de l'Education nationale et de la Culture qui s'est tenu à la Cité universitaire internationale les 22 et 23 janvier 2007, M. Lockwood a pu exprimer la vision de l'éducation artistique et culturelle défendue par le Haut Conseil et évoquer certaines des orientations inscrites dans le rapport annuel. Il a notamment insisté sur la complémentarité entre, d'une part, une éducation véritablement culturelle, fournissant aux élèves des connaissances et des repères (chronologiques, historiques), et, d'autre part, l'initiation à diverses pratiques artistiques abordée dans le prolongement de cette approche culturelle.

Enfin, le *forum* que constitue le Haut Conseil a permis à des acteurs de l'éducation artistique et culturelle de se rencontrer et d'engager des collaborations. Prévue par la lettre de mission, l'invitation d'experts et de chercheurs aux séances plénières a ainsi créé un contexte très favorable à l'édification de relations entre le Haut Conseil et le monde scientifique.

DEUXIEME PARTIE
PROPOSITIONS

Au terme de cette première année de travail, le Haut Conseil a souhaité formuler une série de propositions susceptibles d'inspirer les réformes à entreprendre au profit de l'éducation artistique et culturelle.

Si elles sont naturellement soucieuses de la continuité des politiques publiques, ces propositions sont imprégnées par la diversité d'approches qui caractérise chacun des membres du Haut Conseil, et en fait toute sa richesse. Délibérément peu nombreuses mais significatives, elles s'inspirent des rapports publics antérieurs¹⁵, mais aussi des auditions en séance plénière et de l'actualité des ministères de l'Education nationale et de la Culture. Elles prennent également en compte les textes fondateurs¹⁶ de la politique de ces dernières années, dont la mise en œuvre est encore inachevée.

Ces propositions représentent la première étape d'une mission en cours et seront complétées progressivement, au gré des travaux ultérieurs du Haut Conseil. Elles ont naturellement pour vocation de soutenir et d'accompagner la volonté politique qui se manifeste en faveur de l'éducation artistique et culturelle.

Notamment à travers la réalisation de ses propositions, le Haut Conseil souhaite être associé à tous les travaux relatifs à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques d'éducation artistique et culturelle.

Proposition n°1 : Identifier et sanctuariser les moyens de l'éducation artistique et culturelle pour chacun des acteurs.

Afin de rompre avec la dispersion qui caractérise les politiques d'éducation artistique et culturelle, le Haut Conseil propose d'unifier la présentation des moyens réellement affectés.

Les ministères de l'Education nationale et de la Culture doivent élaborer en partenariat avec les collectivités territoriales des modes d'identification et des outils de comparaison propres à fonder une vision globale de l'éducation artistique et culturelle¹⁷.

¹⁵ Par un souci de continuité, certaines propositions s'inscrivent dans la lignée des trois derniers rapports officiels sur l'éducation artistique et culturelle : Christine Juppé-Leblond, Anne Chiffert, Marie-Madeleine Krynen, Gérard Lesage, *L'éducation aux arts et à la culture*, Inspection générale de l'Education nationale (IGEN), 2003 ; Jean-Marcel Bichat, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, Conseil économique et social, 2004 ; Muriel Marland-Militello, *Pour une éducation artistique composante essentielle de la formation des professeurs et des élèves*, Assemblée nationale, Rapport d'information n°2424, juillet 2005.

¹⁶ Circulaire de rentrée 2003, circulaire de janvier 2005 et déclaration de Gilles de Robien à Avignon en juillet 2006.

¹⁷ Un exemple de cette synergie est constitué par la contribution des membres du Haut Conseil, Marie-Danièle Campion et Marie-Christine Labourdette, « Pour une territorialisation de l'Education artistique et culturelle illustrée par des exemples en Bourgogne et Picardie » qui propose un ensemble d'indicateurs d'évaluation du volet culturel des projets d'établissements des EPLE (établissement public local d'enseignement). Voir en annexe.

Il conviendra de mesurer en fonction des priorités nationales, l'efficacité et l'efficience des politiques menées sur le territoire afin de viser à une véritable équité des populations scolaires face à l'offre culturelle et artistique.

Il serait souhaitable que le ministère de l'Education nationale, dans le cadre de la LOLF, individualise les crédits hors personnel consacrés à l'éducation artistique et culturelle, et réalise un travail de mise en cohérence avec les indicateurs de résultats.¹⁸ Ces crédits doivent cesser d'apparaître comme la « variable d'ajustement » pour bénéficier d'une stabilisation de long terme dans les deux ministères de tutelle.

Proposition n°2 : Poursuivre la mise en place, dans les concours de recrutement, de mentions complémentaires en améliorant le modèle actuel (décrites au BO N°6 du 13 juillet 2006 et N° 8 du 22 février 2007).

Les étendre aux principaux domaines artistiques non concernés par les concours traditionnels afin de viser l'obtention ultérieure de « Certifications complémentaires » (en place depuis 2004 dans le second degré).

Prévoir les préparations appropriées dans les IUFM.

Simultanément, généraliser dans les IUFM les parrainages d'artistes et les modules de sensibilisation aux partenariats avec les institutions culturelles et les collectivités territoriales. Cet aspect a été pris en compte, sur recommandation du HCEAC dans l'arrêté du 19 Décembre 2006 paru au BO N°1 du 4 janvier 2007.

Proposition n° 3 : Ouvrir cent postes nouveaux de conseillers pédagogiques en arts dans le premier degré.

L'apport des conseillers pédagogiques étant depuis longtemps reconnu et leur nombre s'avérant largement insuffisant il convient d'en relancer la nomination. Les postes concerneraient tous les arts mentionnés dans les nouveaux programmes. (BO HS N°1 14 février 2002). Les conseillers seraient recrutés et formés au titre des nouvelles aptitudes et compétences nécessitées par ces programmes.

Proposition n° 4 : Organiser avec l'E.S.E.N. une politique régulière de formation initiale et continue des personnels d'encadrement et de direction.

Organiser, en partenariat avec le ministère de la Culture, une session annuelle de formation théorique et pratique des personnels d'encadrement et de direction à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale). Cette politique,

¹⁸ Le Ministère de la Culture a identifié les crédits consacrés à l'éducation artistique et culturelle dans le programme 224.2 : « éducation artistique et culturelle », regroupant les crédits de l'administration centrale, des DRAC, et les indicateurs d'évaluation. Une identification semblable doit être effectuée par le Ministère de l'Education nationale.

essentielle pour une présence effective des arts et de la culture à l'école, gagnerait à s'enrichir de l'apport des collectivités territoriales.

Proposition n° 5 : Transformer en éléments de programmes opératoires les références aux arts et à la culture actuellement dispersées dans les textes officiels relatifs au socle commun de connaissances et de compétences. (BO n° 29 du 20 juillet 2006).

Seraient concernés les programmes de l'école primaire et un ensemble de disciplines du collège (disciplines artistiques mais aussi d'autres disciplines telles que le français, l'histoire, les langues vivantes, etc.) dont la réécriture est actuellement en cours. Il s'agit ici de travailler à la réelle prise en compte dans la rédaction des programmes et dans les projets d'évaluation des éléments relevant des arts et de la culture mentionnés dans les différents piliers du Socle. Ces éléments doivent être clairement énoncés et facilement évaluables soit dans chaque discipline d'accueil, soit dans un regroupement disciplinaire à vocation artistique et culturelle.

Proposition n° 6 : Assurer la mise en œuvre effective, dès l'école primaire, d'un enseignement de l'histoire des arts.

Conformément aux articles 1 et 3 de la loi relative aux enseignements artistiques du 6 janvier 1988, il importe de s'assurer que l'histoire des arts soit enseignée dès l'école primaire. Cet enseignement doit comprendre l'histoire de l'art proprement dite (celle des arts plastiques dans leurs diverses catégories) et l'histoire d'autres domaines artistiques désormais familiers à l'école (architecture, cinéma, danse, design, théâtre, etc.). En s'adaptant à l'âge des élèves, il peut s'inspirer :

- des programmes d'histoire des arts existant au Lycée sous forme d'options, depuis 1993 (BO n°2 du 30 août 2001);
- de l'expérience « Rencontre avec l'œuvre d'art » mise en place au Collège, la même année. (BO n°19 du 11 mars 1993).

Proposition n° 7 : Créer une université européenne des arts « hors les murs ».

Il s'agit de construire un réseau international d'établissements d'enseignement artistique supérieur déjà habilités à fonctionner dans le cadre du système LMD. Le dispositif concernerait les niveaux du Master et du Doctorat. Appliquant un protocole commun à tous, ces établissements délivreraient conjointement des diplômes consacrant une recherche théorique et pratique dans un certain nombre de domaines artistiques.

Proposition n°8 : Développer un observatoire des « bonnes pratiques ».

Dans le cadre d'un appel d'offre national adressé à l'ensemble des responsables de programmes d'éducation artistique et culturelle, chaque comité régional de pilotage devrait faire une proposition d'identification et d'évaluation des meilleurs d'entre eux sur la base d'un cahier des charges proposé par le Haut Conseil.

Un label de reconnaissance attribué par le Haut Conseil conférerait une légitimité et une visibilité aux projets sélectionnés.

Sur la base du mécénat, l'organisation annuelle d'un prix de l'éducation artistique et culturelle remis par le Premier Ministre aux lauréats valoriserait les actions exemplaires d'éducation artistique et culturelle.

Proposition n° 9 : Identifier et réserver dans chaque école et établissement des espaces dédiés aux arts et à la culture utilisables en temps scolaire et hors temps scolaire, et ouverts sur la cité.

Soit en réaménageant les espaces existants, soit en proposant une nouvelle écriture des cahiers des charges architecturaux des établissements en projets. Cette proposition concerne au premier chef les collectivités territoriales concernées qui travailleront en partenariat avec les services déconcentrés des deux Ministères.

Proposition n° 10 : Reconnaître et valoriser les mérites individuels des membres de la communauté éducative et de leurs partenaires, et les prendre en compte dans l'évolution des carrières.

Il s'agit de repérer ceux des maîtres, des intervenants artistiques et culturels, des personnels d'encadrement et de direction relevant des deux ministères de l'Education nationale et de la Culture, qui se seraient signalés par leur engagement et leur réussite dans les domaines des arts et de la culture à l'école. Cette reconnaissance des mérites individuels ouvrirait sur les systèmes traditionnels des récompenses et distinctions attribuées par la République mais aussi sur une prise en compte pour une évolution positive des carrières.

Proposition n° 11 : Organiser un séminaire national annuel sur le partenariat.

Ce séminaire de réflexion, de confrontation et de proposition sur la mise en œuvre des partenariats nationaux et régionaux, concernerait tous les acteurs associés dans la promotion des arts et de la culture à l'école et hors l'école. A ce titre seraient plus particulièrement concernés les ministères chargés de l'Education, de la Culture mais aussi de l'Agriculture et de la Jeunesse et des sports, les collectivités territoriales, des associations. Il permettrait de réajuster régulièrement les modalités et les contenus afin d'améliorer les performances.

Proposition n° 12 : Officialiser, aux niveaux ministériels des partenariats avec le monde de l'audiovisuel pour une meilleure prise en compte de la question « éducation artistique et culturelle ».

La création d'un label HCEAC pourrait valoriser les programmes, notamment ceux qui lui seront proposés par les différentes chaînes, après examen par un groupe de travail de leur apport, de leur approche pédagogique, historique, explicative, et de leur contenu artistique. Cette initiative permettra de conférer aux meilleurs programmes une plus grande visibilité, et ainsi d'encourager les efforts faits par les programmeurs.

Il est nécessaire d'examiner, au moment du financement et de la conception des programmes susceptibles d'intéresser l'Education Nationale, les conditions de leur libération de droits pour la diffusion devant public scolaire. De tels programmes pourront ensuite faire l'objet d'une diffusion systématique par le biais d'Internet, notamment au moyen des services de télévisions publiques concernés par l'accord-cadre de mai 2003 signé en partenariat avec les Ministère de l'Education Nationale et de la Culture. Ce type de partenariat associant une chaîne de télévision, un service multimédia et les deux ministères, doit être développé car il autorise la meilleure forme possible d'usage des nouvelles technologies en milieu scolaire.

LES CONDITIONS DE LA REUSSITE

Ces propositions doivent être soutenues par une volonté politique et accompagnées sur le terrain. Il conviendra à cet égard :

- de désigner **un responsable pour les questions artistiques et culturelles** au sein de la Direction générale des enseignements scolaires du **Ministère de l'Education nationale** – référent de l'Education Nationale pour les programmes des enseignements artistiques, comme pour les actions d'éducation artistique et culturelle et pour la formation des enseignants, ce responsable coordonnera le travail des différentes sous-directions et aura vocation à devenir l'interlocuteur privilégié du HCEAC, ainsi que celui du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers du Ministère de la Culture ;

- de s'assurer du **fonctionnement effectif** dans toutes les régions des **comités territoriaux de pilotage** ;

- de redéfinir le **cahier des charges des pôles de ressources**, et d'en stabiliser les missions ;

- d'accompagner concrètement la mise en place de la dimension artistique et culturelle des **projets d'école et d'établissement**.

C O N C L U S I O N

Jean-Miguel Pire

Rapporteur général du HCEAC

Il ne saurait être question de vouloir conclure un travail en cours et dont ce rapport constitue seulement la première étape. Toutefois, comme en rendent compte les synthèses des auditions, cette première année demeure marquée par certaines problématiques qui méritent ici un dernier éclairage. S'il s'agit là d'une démarche subjective, elle n'en fait pas moins écho à la récurrence de ces questions dans nos échanges, et elle peut offrir des pistes précieuses pour l'orientation de nos travaux futurs.

La première problématique regarde ce qui a motivé le changement de dénomination du Haut Conseil. La nécessité de prendre en considération la dimension « culturelle » de l'éducation artistique a conduit à estimer que l'une des ambitions de cette éducation devait être l'acquisition de repères historiques, géographiques et artistiques. A cette lumière, il est apparu important d'appuyer l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble des disciplines : outre les enseignements artistiques, les disciplines directement concernées par la chronologie, l'histoire-géographie, les lettres mais aussi les enseignements scientifiques.

Pour assurer l'intégration progressive de ces orientations, il a été recommandé de privilégier les notions d'œuvres et d'auteurs, quelles que soient les disciplines considérées. C'est en étudiant des œuvres comme fin en soi et non seulement comme l'illustration des théories, et c'est en connaissant le cheminement personnel par lequel elles sont advenues, que l'on pourra donner à la formation culturelle sa dimension la plus concrète et la plus sensible. Source inépuisable pour susciter la curiosité des élèves, ce recours à la vie des créateurs et aux enseignements contenus dans leurs œuvres devrait également avoir des conséquences vertueuses et soutenir l'intérêt des élèves pour l'école.

Plus profondément, la connaissance des œuvres, notamment littéraires, doit redevenir le symbole de la priorité qu'il faut désormais accorder à la connaissance de la langue. L'éducation culturelle et l'éveil de l'esprit reposent intensément sur ce fondement : il est la condition absolue de tout accès au savoir autant qu'une promesse d'émancipation. Le retour à l'exigence langagière doit être le préalable de cet élitisme culturel pour tous.

L'insistance nouvelle sur la connaissance historique et théorique des œuvres ne suppose évidemment pas de minimiser l'importance de la pratique dans le cadre des enseignements artistiques. Celle-ci est le prolongement naturel d'un apprentissage théorique, et c'est la complémentarité des deux qui fait l'éducation artistique et culturelle. En devenant, non pas l'unique objectif, mais l'objectif privilégié de l'éducation artistique et culturelle, les matières artistiques pourraient apparaître avantageusement comme un élément moteur et fédérateur au sein des établissements d'enseignement. Une chance serait ainsi donnée aux professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques de rompre avec l'isolement qu'ils peuvent ressentir vis-à-vis de leurs collègues des autres disciplines.

Ainsi revêtue d'une légitimité nouvelle, l'éducation artistique et culturelle ne devrait plus être considérée comme une « variable d'ajustement » des moyens horaires et budgétaires. Bien au contraire, si l'on admet qu'ils doivent comporter une dimension historique et théorique, les enseignements artistiques seraient appelés à constituer un support privilégié pour mettre en relation les différents professeurs et leurs enseignements, éventuellement dans le cadre de projets communs.

Ces perspectives nécessitent des moyens. Actuellement trop brève, la formation des professeurs des écoles et des enseignants aux arts visuels, à l'éducation musicale et aux arts vivants, devrait être développée et soutenue par des évaluations permettant de s'assurer que les futurs enseignants disposent au moins d'une bonne culture générale sur les différents domaines de la création artistique.

Cette inflexion devrait être aussi prise en compte lors des partenariats entre enseignant et intervenant extérieur : il est nécessaire que ces partenariats n'aient pas pour seul objectif une réalisation artistique au sein de la classe, mais constituent une coopération entre l'enseignant et l'artiste en vue de transmettre un savoir aux élèves. Il faut qu'ils soient complémentaires des connaissances délivrées par l'enseignant, tout en prenant appui sur les compétences de l'intervenant extérieur.

La meilleure connaissance et la mise en valeur des « bonnes pratiques » a inspiré certaines de nos propositions. En particulier celles qui manifestent notre volonté de mieux reconnaître les individus s'engageant en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Les politiques les plus volontaristes, les dispositifs les plus performants ont en effet besoin de femmes et d'hommes qui s'investissent et qui croient en leur action. La création d'un label et d'un prix du HCEAC a pour vocation de mettre ces réussites en lumière et de faire connaître les ingrédients qui ont contribué au succès, afin qu'ils soient à la disposition de tous.

Le programme de travail du Haut Conseil pour l'année 2007 sera marqué par la volonté de prendre en considération les différents degrés de l'enseignement. Au cours de l'année 2006, le Haut Conseil s'est plus particulièrement intéressé à l'éducation artistique et culturelle considérée comme l'une des composantes de la scolarité obligatoire. C'est dans ce cadre qu'il était directement concerné par le socle des connaissances et des compétences comme par la formation des professeurs des écoles et des professeurs des collèges.

En toute logique, le Haut Conseil envisage maintenant de travailler sur la part de la formation artistique des jeunes succédant à cette période. La formation au lycée sera donc un axe important de son rapport pour l'année 2007. De même, 2008 sera consacrée au post-baccalauréat : écoles d'art et conservatoires d'un côté, universités de l'autre, sans oublier le renforcement des relations existant entre les deux.

Outre ces thématiques, le Haut Conseil continuera d'aborder les différents points évoqués par la lettre de mission. En particulier, notamment à travers l'identification des « bonnes pratiques », il examinera les conditions de mise en œuvre de la politique éducative territoriale et l'implication des acteurs concernés. La poursuite du chantier ouvert autour des médias permettra pour sa part de répondre à la problématique de la « culture de la chambre ».

La comparaison avec les systèmes étrangers poursuivra la démarche globale évoquée par la lettre de mission. Au-delà des dispositifs et de leur perfectionnement, il s'agit bien de comprendre et d'améliorer la place de l'éducation artistique et culturelle au sein de la société française. Une telle ambition impose la comparaison permanente et le dialogue avec les expériences étrangères. 2007 sera ainsi marqué par l'exemple italien et la volonté d'étudier un système qui fait de l'éducation artistique l'un des fondements de l'unité nationale, et qui est marqué par une décentralisation extrême des compétences éducatives.

La rédaction de ce rapport n'aurait pas été possible sans la confiance que n'ont cessé de me témoigner les membres du Haut Conseil et, en premier lieu, ses Présidents, M. le Ministre de l'Education nationale, M. le Ministre de la Culture, son Vice-président, M. Didier Lockwood et son Secrétaire général, M. Alain Casabona. Dès l'installation du Haut Conseil, j'ai bénéficié de leur soutien et de leurs encouragements. Qu'il me soit donc ici permis de leur témoigner ma plus vive gratitude.

Celle-ci s'adresse également à nos deux chargés d'étude, MM. Ugo Bertoni et Julien Magnier, qui ont pleinement contribué à la rédaction de ce rapport. A l'occasion de ce qui représente pour eux une première expérience professionnelle de cette importance, ils ont fait montre d'une exigence, d'une hauteur de vues et d'une fidélité personnelle qui fait honneur à leur jeune âge et constitue une magnifique promesse d'avenir. Je leur adresse ma plus profonde et sincère reconnaissance.

ANNEXES

DECRET

J.O n° 243 du 18 octobre 2005

Décrets, arrêtés, circulaires

Textes généraux

Ministère de la culture et de la communication

Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle

NOR: MCCB0500698D

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du ministre de la culture et de la communication,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 312-8 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 22 septembre 2005,

Décète :

Article 1

Le Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle institué par l'article L. 312-8 du code de l'éducation peut être consulté sur toute question concernant les orientations, les objectifs et les moyens des politiques d'éducation artistique et culturelle conduites par les administrations de l'Etat et les collectivités territoriales. Il est tenu informé des projets de loi et de décrets relatifs à l'éducation artistique et culturelle.

Article 2

Le haut conseil fait toutes propositions dans les domaines relevant de sa compétence.

Article 3

Outre le ministre chargé de la culture et le ministre chargé de l'éducation nationale, présidents, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle comprend dix-neuf membres, soit :

1° Quatre représentants de l'Etat :

a) Deux représentants du ministre chargé de la culture, dont un directeur régional des affaires culturelles ;

b) Deux représentants du ministre chargé de l'éducation nationale, dont un recteur d'académie.

2° Trois représentants des collectivités territoriales, dont :

- a) Un représentant proposé par l'Association des maires de France ;
- b) Un représentant proposé par l'Assemblée des départements de France ;
- c) Un représentant proposé par l'Association des régions de France.

3° Douze personnalités qualifiées, dont :

- a) Neuf membres issus du monde de l'éducation ou de la culture ;
- b) Une personnalité représentative du monde des industries culturelles ;
- c) Deux représentants des parents d'élèves ayant une expérience ou une expertise dans le domaine de l'art, de la culture ou de l'éducation artistique.

Article 4

Les membres du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle sont nommés par arrêté conjoint du ministre chargé de la culture et du ministre chargé de l'éducation nationale pour une période de trois ans.

Un vice-président, choisi parmi les membres du haut conseil, est nommé selon les mêmes formes.

Article 5

Le haut conseil se réunit au moins deux fois par an sur convocation de ses présidents qui fixent l'ordre du jour.

Article 6

Le haut conseil entend, à la demande de ses présidents, toute personne dont l'audition lui paraît utile, et notamment les responsables des administrations et organismes assurant des missions d'enseignement et de formation.

Article 7

Le haut conseil peut, à l'initiative de ses présidents, constituer des groupes de travail, qui peuvent comprendre des personnes ne siégeant pas au haut conseil.

Article 8

Le secrétaire général du haut conseil est nommé par arrêté conjoint du ministre chargé de la culture et du ministre chargé de l'éducation nationale pour une durée de trois ans. Les moyens du secrétariat général sont fournis conjointement par la délégation au développement et aux affaires internationales du ministère chargé de la culture et par la direction de l'enseignement scolaire du ministère chargé de l'éducation nationale.

Article 9

Le décret n° 88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Comité des enseignements artistiques est abrogé.

Article 10

Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de la culture et de la communication sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 17 octobre 2005.

Dominique DE VILLEPIN

Par le Premier ministre :

*Le ministre de la culture
et de la communication,*

Renaud DONNEDIEU DE VABRES

*Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche,*

GILLES DE ROBIEN

LES AUDITIONS

LISTE DES AUDITIONS DU HAUT CONSEIL EN 2006

19 Décembre 2006 : *Définition de l'éducation artistique et culturelle* : Monsieur Marc FUMAROLI, professeur honoraire au Collège de France, Monsieur Bernard STIEGLER, directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation (Centre Pompidou), Monsieur Alain KERLAN, professeur à l'Université de Lyon 2, directeur du Département des sciences de l'éducation. (Lieu : Collège de France).

28 novembre 2006 : *La place de la culture artistique, littéraire et scientifique à la télévision : Le rôle que peut jouer la télévision dans l'éducation artistique et culturelle (II)* : Monsieur Jérôme CLEMENT, président de Arte, Monsieur Jacques RIGAUD, Conseiller d'Etat honoraire, ancien président de RTL et auteur du rapport officiel *Pou une refondation de la politique* culturelle (1996), Monsieur Jacques CHANCEL, journaliste et écrivain, Monsieur Bertrand MEHEUT, président du Groupe Canal +, Monsieur Nicolas DE TAVERNOST, président de M 6. (Lieu : Siège d'ARTE).

24 octobre 2006 : *La place de la culture artistique, littéraire et scientifique à la télévision. Le rôle que peut jouer la télévision dans l'éducation artistique et culturelle (I)* : Monsieur Patrick DE CAROLIS, président de France-Télévisions, Monsieur Claude-Yves ROBIN, directeur général de France 5, Monsieur Patrick LE LAY, président-directeur général de TF1, Monsieur Edouard BOCCON-GIBAUD, directeur de l'information de TF1, Monsieur Dominique BAUDIS, président du Conseil supérieur de l'audiovisuel, Madame Catherine CLEMENT, essayiste. (Lieu : Ministère de la Culture, Salon des Maréchaux).

26 septembre 2006 : Monsieur Maurice QUENET, recteur de l'Académie de Paris, chancelier des Universités, Monsieur Jean-Charles DARMON, Directeur-adjoint des Lettres à l'Ecole normale supérieure, Monsieur Stéphane MARTIN, Président du Musée du Quai Branly. (Lieu : Sorbonne, Salle des Commissions).

26 juin 2006 : Monsieur Laurent BAZIN, chef du Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives à la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Education nationale, Monsieur Jean-Marc LAURET, chef du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers à la Délégation au développement et aux affaires internationales du Ministère de la Culture, Madame Blandine KRIEGEL, Présidente du Haut Conseil à l'intégration. (Lieu : Ministère de la Culture, Salle Albert Londres).

21 juin 2006 : Séance extraordinaire en présence des deux présidents du Haut Conseil, M. Le Ministre de l'Education nationale et M. le Ministre de la Culture.

29 mai 2006 : Madame Viviane BOUYASSE, inspectrice générale de l'Education nationale, Monsieur Joseph ROSSETTO, principal du collège Pierre Semard à Bobigny. (Lieu : Ministère de la Culture, Salle Albert Londres).

24 avril 2006 : Monsieur Jean-Pascal CHARVET, inspecteur général de lettres, chargé du théâtre (groupe des enseignements artistiques), Madame Catherine GIFFARD, sous-directrice des enseignements et des pratiques amateurs à la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles vivants, Monsieur Robin RENUCCI, président de l'ARIA (Association des rencontres internationales artistiques). (Lieu : Ministère de la Culture, Salle Colette).

24 mars 2006 : Monsieur Jean-Pierre KOROLITSKI, adjoint au directeur de l'Enseignement supérieur et chef du Service des contrats et des formations au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Monsieur Gilles DEMAILLY, président de l'Université d'Amiens, membre de la Commission pédagogie de la Conférence des Présidents d'Université, Monsieur Jacques DURAND, président de la Conférence des directeurs d'IUFM, accompagné de Madame Julianita MAGONE, inspectrice pédagogique régionale et chargée de mission art et culture à l'IUFM d'Orléans-Tours. (Lieu : Ministère de l'Education nationale, Bibliothèque du Ministre).

27 février 2006 : Monsieur Vincent MAESTRACCI, inspecteur général de l'Education nationale et doyen du groupe des enseignements artistiques et Monsieur Jean-Louis LANGROGNET, inspecteur général de l'Education nationale. (Ministère de la Culture, Salle Albert Londres).

30 janvier 2006 : Madame MARLAND-MILITELLO, députée des Alpes-Maritimes, auteur du rapport parlementaire « Pour une éducation artistique composante essentielle de la formation des professeurs et des élèves » (juillet 2005), Monsieur Pierre BAQUE, professeur d'université émérite et responsable du développement de l'éducation artistique et culturelle au sein de plusieurs cabinets ministériels. (Lieu : Ministère de la Culture, Salle Albert Londres).

COMPTE-RENDU DE LA REUNION PLENIERE DU 19 DECEMBRE 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Didier Blanc, Marie-Danièle Campion, Christine Juppé-Leblond, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent.

Représentants des ministères

Laurent Bazin, ministère de l'Education nationale, Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, Vincent Figureau, chargés de mission, Ugo Bertoni, Julien Magnier, chargés d'étude.

Excusés

Myriam Cau, Soizic Charpentier, Roland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Gérard Garouste, Catherine Grenier, Martine Kahane, Anne Kerkhove, François de Mazières, Laura Ortusi, Benoît Paumier

AUDITION DE MARC FUMAROLI

Exposé de M. Fumaroli

Votre première question [sur la définition de l'éducation artistique et culturelle] demanderait un examen de son propre énoncé. « Education artistique » peut aller de soi. C'est l'initiation des enfants à un patrimoine artistique et éventuellement à des activités artistiques : activités dans les arts visuels, le dessin, activités dans les arts sonores, la musique, le chant. Je ne vois pas ce que l'on ajoute en indiquant « culturel ».

Dans le cadre de la réécriture des programmes relatifs au socle de connaissances et des compétences, j'ai la responsabilité du groupe de travail chargé du 5^{ème} pilier sur la « culture humaniste ». Nous avons essayé de trouver un sens aux mots « culture » et « humaniste », et surtout au syntagme « culture humaniste ». Et dans ce sens, nous avons fait entrer à la fois l'initiation à la parole, écrite et orale, l'initiation à l'image et pas seulement à l'image photographique, cinématographique, ou numérisée, mais à l'image artistique. C'est-à-dire à l'image qui donne à ce qu'elle représente, dans la réalité ou dans l'esprit qui l'a créée, une réalité sensible ; alors que la photo ou l'image numérique sont en fin de compte d'une très grande pauvreté sensible. C'est plutôt, à notre sens, un document qu'un véritable interlocuteur. Alors qu'un tableau, un monument architectural, une statue, est un interlocuteur : il existe en soi, il crée un rapport spatial, sensuel, émotionnel, avec le regardant. C'est un peu ce que nous essayons de suggérer quant à la manière dont les choses doivent se passer dans le domaine de la lecture, dans le travail, et je dirais même dans le bonheur de la lecture. Il semble évident qu'il fallait faire ces deux éducations parallèlement ; les lier autant que possible entre elles, dans l'esprit du professeur d'école car il est un des seuls qui puisse agir dans ces différents domaines, alors qu'au collège se

fait une spécialisation des enseignants ; aussi avons-nous proposé de tenter de surmonter un peu cette spécialisation et en imaginant une formule de collaboration étroite, de coopération, de rythme analogue dans le domaine de l'écrit, ou de la parole, et dans le domaine de l'image.

Mais à quoi cela tend-il ? Est-ce qu'il s'agit de faire de tous les jeunes français des créateurs ? J'avoue que ce mot qui a connu un succès extraordinaire depuis une cinquantaine d'années finit par devenir une sorte d'élément de langage un peu conventionnel et politiquement correct. Evidemment, « créateur », c'est merveilleux, c'est sublime, c'est la sainteté dans l'ancienne Eglise. Mais est-ce que c'est vraiment cela que nous voulons obtenir des enfants ? Je crois qu'il faut avant tout orienter leur éducation vers la liberté. Il faut en faire des êtres libres. Qu'ils soient créateurs ou pas n'est pas très grave. L'essentiel, c'est de leur donner les moyens de la liberté. Et cela suppose évidemment la plus grande capacité de déchiffrement du texte, aussi bien du texte écrit que du texte imagé, et que du texte réel, du texte de l'expérience. Leur donner les moyens de se déplacer avec une certaine liberté de choix, une certaine aisance, d'abord en eux-mêmes, ensuite vis-à-vis des autres ; et aussi dans leur capacité de conversation, d'interaction avec le monde ambiant, non pas représenté par des abstractions mais par des interlocuteurs.

Alors, pour en revenir à votre question, je vois qu'on ajoute partout ce coefficient culturel, qui en fait est plutôt une espèce d'ornement de commodité, plutôt que de faire sens. Il ne fait pas sens. Tenons-nous en donc à l'éducation artistique. Elle contient deux volets, si j'ai bien compris. Il y a d'abord un volet pratique, où l'on demande aux enfants de dessiner, d'apprendre un instrument de musique, d'apprendre à s'en servir, apprendre le solfège, l'harmonie, ou alors apprendre à chanter, cela me paraît très bien. Il est important de toujours mettre le corps en avant dans ce qui a trait au langage. De même, je recommande toujours que l'on fasse le plus possible de théâtre, que l'on ne se contente pas de l'abstraction. Le rapport à la langue doit sans doute intervenir dans un texte écrit mais aussi dans l'oralité de l'interlocuteur. Il suppose donc une certaine qualité de diction, une certaine intuition de l'autre. Cela s'apprend, et ne peut s'apprendre que si l'on joue des pièces, si l'on interprète des textes, beaux autant que possible, pas des textes recueillis dans les dernières productions parues. Ce n'est pas nécessairement là que l'on trouvera les textes les plus beaux, les plus riches, ceux qui d'ailleurs amuseront le plus les enfants. Il faut les chercher là où il y a des auteurs de haute qualité, et même des chefs-d'œuvre reconnus.

Ceci dit, il me semble que l'autre côté de cette éducation artistique, et c'est là à mon avis que le manque se fait le plus sentir, concerne le patrimoine artistique et culturel. Si l'on veut que ces enfants soient des êtres libres, des citoyens libres, des Français libres, il faut qu'ils aient une idée, ne serait-ce qu'élémentaire, du patrimoine qu'étant Français, ils ont reçu en naissant. Je crois que tous les Français sont nobles, ils naissent avec un formidable patrimoine que malheureusement d'autres nations ne peuvent pas offrir à leurs citoyens. Il faut donc qu'ils aient les moyens de mieux connaître ce patrimoine. Qu'ils aient au moins l'idée qu'il existe. Qu'ils aient quelques repères. Dans le domaine artistique, on n'a que l'embarras du choix : il y a une histoire de l'art française extrêmement brillante, une très grande discipline, des professeurs, des conservateurs éminents, reconnus dans le monde entier. Il serait souhaitable qu'un peu de ce capital de savoir passe dans l'enseignement ; or, comme vous le savez, il n'y a pas d'agrégation d'histoire de l'art, et personne, dans l'enseignement français jusqu'à l'université, n'a titre, en quelque sorte, à enseigner l'histoire de l'art. Par conséquent, je souhaite qu'on crée une agrégation d'histoire de l'art. Toutefois, à supposer que cela soit impossible dans l'immédiat, les professeurs d'histoire, qui sont en général cultivés et montrent des connaissances bien au-delà de ce que leur discipline pourrait avoir d'étroit, peuvent parfaitement collaborer avec les professeurs de lettres pour donner aux élèves un minimum de repères chronologiques ; mais aussi un certain nombre de grands noms, liés à des chefs-d'œuvre qui se marquent dans la mémoire ; liés peut-être à de visites de musées, à des conférences d'invités particulièrement doués pour la pédagogie.

Il me semble que ce sont les deux versants de l'éducation artistique : d'une part l'engagement personnel à un certain nombre de pratiques, de disciplines, et d'autres part

l'ouverture au patrimoine artistique, autant que possible français pour commencer, puis européen. Nous sommes dans un pays suffisamment ancien, et riche de création, pour que l'on commence par lui, quitte ensuite à ce que l'on s'élargisse. D'ailleurs, quand on parle de la France, on est obligé de parler de l'Espagne, de l'Italie, de l'Angleterre, du monde entier.

M. Lockwood :

Peut-on vous demander ce que l'éducation artistique n'est pas selon vous ?

M. Fumaroli :

Pour moi l'éducation artistique ne tend pas à faire de l'élève un créateur. Elle vise avant tout à élargir des dons naturels des enfants, de manière à ce qu'ils s'en servent pour se comporter librement avec les autres et dans le monde où ils vont pénétrer et dont il est bon qu'ils sachent d'avance qu'il n'est pas né d'hier ; mais qu'il est rempli de signes, rempli de symboles qui viennent de loin et plus ils les connaîtront, mieux ils les connaîtront, et mieux ils seront à même de s'y diriger.

M. Lockwood :

A votre avis, quelles sont les impasses auxquelles l'éducation artistique et culturelle se trouve confrontée aujourd'hui ?

M. Fumaroli :

Effectivement, elles sont nombreuses. J'ai reçu l'autre jour une représentante des syndicats, du SNES. Une jeune dame professeur d'arts plastiques. Et j'ai compris qu'elle n'était pas satisfaite de sa situation. Pas plus qu'elle n'appréciait les mesures que le ministre, avec beaucoup de bonne volonté, s'emploie à mettre en œuvre pour remédier à une situation effectivement un peu difficile. En effet, il existe des heures et des crédits mais il n'est pas certain qu'ils soient effectivement consacrés à l'éducation artistique. J'ai cru comprendre qu'il y a une absence de coordination avec ce que nous pourrions appeler, pour reprendre ce vocabulaire qui n'est pas parfait, mais enfin qui est là, la « culture humaniste », c'est-à-dire le lien dans l'initiation des enfants entre la littérature, les textes écrits, l'histoire, la géographie, et effectivement l'histoire de l'art.

Ce sont des disciplines qui ont des affinités profondes, qui labourent un territoire assez analogue, et qui effectivement, ne peuvent pas être qualifiées de sciences au même titre que celles que l'on enseigne en même temps mais qui peuvent ouvrir l'esprit et favoriser l'épanouissement de ceux qui en ont une certaine maîtrise. A condition que les différents titulaires de ces disciplines s'entendent entre eux pour coordonner leur enseignement. Or j'ai l'impression, d'après ce que m'a dit cette dame que pour elle, l'enseignement des arts plastiques était avant tout l'enseignement de la créativité et d'une certaine forme de spontanéité d'expression. Et elle serait gênée d'enseigner quelque chose comme l'histoire de l'art, et qu'il vaut mieux l'abandonner à l'historien. Du moins vaut-il mieux qu'il y ait une complicité entre le professeur d'histoire et celui de littérature ou d'histoire littéraire, pour que cet enseignement puisse se situer entre ces deux disciplines.

J'avoue que je préférerais que cela se situe aussi dans le champ des arts plastiques. Il me semble que l'un des malheurs de cette formule est que pour ceux qui l'enseignent et pour ceux qui la théorisent, elle peut effectivement s'appliquer à un certain nombre d'enfants, à qui cela peut rendre d'immenses services. Mais il me semble que beaucoup d'autres, peut-être sous la pression de leur famille, ou d'idées reçues, je ne dis pas qu'elles sont condamnables, considèrent que ces activités ludiques, dans la mesure où elles ne donnent pas une véritable discipline, ne sont pas rattachables clairement au reste des programmes, et donc qu'on peut les négliger ou passer à travers sans s'y atteler. Plutôt qu'*arts plastiques*, je préférerais *arts* en général, puisqu'il y a aussi de la musique, or celle-ci est porteuse de discipline : on ne peut pas tellement jouer avec la musique, il faut la savoir. Chanter est une discipline, jouer d'un instrument est une discipline,

sinon la sanction est immédiate. Il me semble qu'il y a là une voie prometteuse. Mais pour ce qui est des arts visuels, il me semble qu'il serait très intéressant de créer un pont avec les autres enseignements. Ce pont, ce n'est pas dans la créativité qu'il faut le chercher mais simplement dans l'éducation de l'œil devant les œuvres des différentes époques, et si possible devant les œuvres elles-mêmes, ou au moins devant quelques unes d'entre elles. Il y en a toujours à portée, même lorsqu'on habite dans une petite ville, un petit musée.

M. Lockwood :

Ne pensez-vous pas que c'est la créativité individuelle qui permet la prise de conscience de la créativité des autres ? N'est-ce pas en créant soi-même que l'on prend l'envie de connaître ce que les autres ont pu faire dans les mêmes domaines ?

M. Fumaroli :

Bien sûr, posé sous cette forme, on peut dire que oui. Mais est-ce que le mot « créativité » a un véritable contenu, ou est-ce que c'est un mantra, une expression tellement surchargée de sens que l'on peut toujours l'employer en recueillant des applaudissements ? Personnellement, il me semble qu'il y a dans la langue française d'autres mots pour désigner ce que vous voulez dire : le mot « invention », le mot « découverte ». Dans ces mots réside un sens qui n'est pas dans « créativité ». C'est l'idée suivant laquelle on peut inventer, avoir le sentiment que l'on fait quelque chose de nouveau, quelque chose qui nous soit propre, à partir de quelque chose qui existe déjà. L'invention c'est trouver. Il faut une mémoire derrière l'invention. De même dans la découverte : « découvrir » signifie qu'il y avait quelque chose de couvert que l'on redécouvre et c'est une grande joie de le redécouvrir. Et l'on n'est pas gêné à l'idée que ce que l'on a découvert ne nous appartient pas entièrement et qu'il nous a été transmis par les générations antérieures. Ce qui m'embarrasse dans le mot « créativité », ce n'est pas l'idée. C'est l'illusion que chacun d'entre nous peut être comme au début de la Bible, le créateur à partir de rien, à partir du néant.

Et bien non ! Nous ne sommes pas des dieux bibliques. A mon avis, c'est un mot bâtarde, parce qu'il met sur une voie extrêmement dangereuse. Il coupe l'éducation de la mémoire, du rapport au passé, à des traditions, à ce qui au fond, même chez les plus grands créateurs du XX^{ème} siècle, chez un Picasso par exemple, est constamment présent. C'est-à-dire toute l'histoire de la peinture qui est derrière chaque geste de Picasso, même le plus iconoclaste. L'iconoclasme suppose que l'on ait les icônes en tête. C'est sans doute un geste négatif, mais c'est un geste conscient de sa dette à des œuvres préalables.

M. Lockwood :

Sur ce mot *créativité*, qui pour moi est le cœur du problème, ne pourrait-on pas considérer la créativité comme le premier mode de communication, c'est-à-dire la reconnaissance de l'individu avec sa différence, qui fait qu'avant de reconnaître les autres, il faut pouvoir se reconnaître ?

M. Fumaroli :

Mais bien sûr, puisque la créativité, c'est tout. C'est soi, c'est l'autre, c'est le monde. C'est un mot tellement merveilleux, tellement riche. Seulement, j'avoue que personnellement, je ne vois pas dans la pratique en quoi ce mot peut nous aider à initier modestement les enfants au monde des symboles. Et cela d'autant plus qu'ils ont été plongés précocement dans un univers d'images extraordinairement flou, confus, et chaotique. Ne voit-on pas aujourd'hui des enfants de deux ou trois ans contempler du matin au soir des écrans d'ordinateurs que leurs parents leur offrent parce que cela les distrait, et que cela les tient calme pendant un certain temps ?

Il semble qu'il faudrait tout de même songer aussi que l'autre dont vous parlez, ce n'est pas simplement l'autre qui est sous vos yeux. Nous ne sommes pas enfermés à ce point dans les

médias. Nous avons une mémoire. Nous avons un rapport aux absents. Nous avons un rapport aux morts. Nous avons un rapport au passé. Le mot de « créativité » me paraît atrophié, parce qu'il nous coupe de ce qui fait de nous, véritablement, un être vivant. C'est-à-dire qui a la capacité de s'adresser et d'interagir non seulement avec les présents, mais aussi avec les morts, avec les absents : les grands écrivains, les grands peintres, les grands hommes, les grands-parents morts, etc.... Il me semble que cette dimension-là est capitale pour former un esprit complet, un esprit qui n'est pas diminué. La société que nous fréquentons n'est pas que la société de la sociologie, elle est aussi la société de la mémoire, elle est aussi la société qui nous vient à travers des symboles qui dépassent de loin les signes immédiats émis par les vivants.

Mme Juppé-Leblond :

Je crois qu'on ne peut être que d'accord avec ce que vous dites, puisque nous avons tous travaillé depuis longtemps à réconcilier ce que j'appelle la « pratique », plutôt que la créativité, et le rapport aux œuvres, qu'elles soient patrimoniales ou contemporaines. Je pense qu'il y a un point d'accord qu'on peut aisément trouver. Vous avez parlé des auditions que vous avez eues avec certains représentants des professeurs d'arts plastiques notamment. On vous a chargé de travailler sur la partie des humanités au sein du socle, et je pense que vous êtes confronté au programme du collège, par exemple pour ne pas parler de l'école primaire qui est un cas très particulier où les disciplines sont juxtaposées dans des horaires particulièrement étriqués, puisqu'en musique et arts plastiques, il s'agit d'une heure plus une heure. Comment envisagez-vous de travailler sur cet objectif que vous avez cerné, que vous avez décrit, c'est-à-dire sur cette traversée de la question artistique dans différents domaines, l'histoire, la littérature... Sur quoi réfléchissez-vous pour que s'étoffe, pour que se constitue un socle de culture artistique, pour les enfants de l'école obligatoire ?

M. Fumaroli :

Nous n'avons pas trouvé de formule magique mais nous avons considéré que déjà, le fait d'inciter les professeurs de chaque « degré » du collège à former une équipe et à s'entendre sur des étapes communes pendant l'année, des finalités communes, modestes peut-être, mais partagées, constituaient un pas en avant. Définir un contenu systématiquement est plus difficile. Il me semble que les professeurs possèdent une formation et qu'ils devraient pouvoir agir eux-mêmes. Sans doute leur donne-t-on un contour. Mais à l'intérieur de ce contour, il me semble qu'ils peuvent agir eux-mêmes, s'ils sont conscients de cette nécessité nouvelle.

Et permettez-moi ici d'introduire une parenthèse : pourquoi s'agit-il d'une nécessité nouvelle ? Les enfants n'arrivent plus à l'école innocents comme il y trente ans, mais surchargés par des canaux que la famille, et à plus forte raison les professeurs d'école et de collège ne contrôlent pas. Malheureusement, à l'origine de ces canaux qui leur envoient tant d'images, de signaux, il y a des commerçants qui se fichent éperdument de former des hommes et des femmes libres, cultivés ou pas. Ce qui les intéresse, c'est vendre, et malheureusement, pas toujours ce qui serait souhaitable. C'est la même chose tout au long des différents degrés de l'enseignement : l'école a maintenant des rivaux infiniment plus puissants qu'elle et elle se trouve devant un défi difficile à relever. Pour cette raison, nous conseillons aux enseignants de se considérer comme des équipes et non plus simplement comme des individus juxtaposés qui ont à dévider leur petit matériau spécialisé et à s'en aller. L'enseignement est devenu beaucoup plus difficile qu'autrefois. Eduquer est devenu beaucoup plus difficile qu'autrefois. Rousseau avait la chance d'avoir un Emile qui était une sorte de table rase cartésienne. Aujourd'hui la table rase cartésienne n'existe plus. Il me semble que c'est un point qu'il faut souligner parce que ça donne au métier d'enseignant un intérêt double, multiplié. Parce qu'il va se servir des ordinateurs, de la télévision, des images, mais en même temps, il faut qu'il s'en serve avec, je dirais, une sorte de machiavélisme : pour libérer de ce qu'elles ont de fascinant, et surtout de ce qu'elles ont de

niveleur. Puisqu'en fait, ces techniques, ces médias, ne s'adressent à personne, et cherchent à ramener tout le monde à la condition de consommateur passif. Alors que le professeur, lui, peut s'en servir dans un cadre précis, avec une finalité précise, en les réduisant à de simples instruments de travail.

Il me semble que si l'on donne à l'enseignement d'aujourd'hui une double finalité : celle de libérer les enfants d'un certain type de fascination, de les affranchir d'une certaine condition de consommateur passif à laquelle ils sont appelés par toutes sortes de puissances, cela donne un nouvel élan à la vocation d'éducateur, un nouveau sens à leur métier ; et d'autre part, cela les oblige à travailler beaucoup plus qu'ils ne le faisaient auparavant en équipes de travail, en se proposant à eux-mêmes des compléments d'information. Par exemple, puisqu'il n'y aura parmi eux aucun historien de l'art, qu'ils se transforment les uns les autres en historiens de l'art. Ce point est capital car il faut donner aux enfants une autre idée des images et de leur histoire. Celles qui sont produites aujourd'hui ne peuvent absolument pas suffire.

M. Baqué :

Deux points en préalable : je crois que la personne que vous avez reçue ne connaissait ni les programmes de lycée, ni ceux de l'école primaire. Si elle les avait connus, elle n'aurait pas dit ce qu'elle a dit. Je pense qu'elle a parlé de sa propre expérience personnelle. Résumant son travail d'enseignant à un souci pour la créativité, elle se rend la tâche plus difficile. Un groupe de travail se penche actuellement sur les nouveaux programmes des enseignements artistiques en collège, et pour autant que je sache, il s'agit de concilier une pratique artistique, et d'autre part, une approche culturelle, patrimoniale, et, pourquoi pas, de l'art qui se fait aujourd'hui.

Vous avez parlé de la nécessité de ce travail en équipe, de l'interdisciplinarité, de la transdisciplinarité, etc. C'est une constante dans les programmes depuis vingt ans. C'est une exhortation à le faire, et ça ne se fait pas pour de multiples raisons, parce que c'est très difficile à faire. En revanche, nous avons, il y a quelques années, mis au point un dispositif qui lui, donnait d'excellents résultats, qui s'intitulait « Rencontres avec une œuvre d'art ». Chaque établissement (en général un collège), se saisissait en concertation entre les différents enseignants, d'une œuvre d'art, pas nécessairement dans le domaine des arts visuels, mais ça pouvait être dans le domaine du théâtre, de la musique, dans tout autre. La particularité avec un horaire de trois heures par semaine qui n'était pas négligeable, c'est que cette œuvre devait être obligatoirement abordée par une équipe d'enseignants : histoire, lettres, éducation musicale ou arts plastiques. Tout le dispositif donna d'excellents résultats pendant les deux ou trois ans durant lesquels il fut mis en place et fonctionna. Mais comme d'habitude, le ministre a changé et le successeur a préféré autre chose. Cette expérience fut oubliée mais je pense que l'on pourrait vous en dire beaucoup. Elle était efficace, balisée, et elle a donné d'excellents résultats, ne serait-ce que celui qui a conduit les enseignants à travailler ensemble sur une œuvre choisie par tous.

M. Fumaroli :

Je suis entièrement d'accord. Je crois qu'il est possible de multiplier ce genre de collaboration. Dans ces conditions, les enseignants disposent du temps pour se préparer, envisager l'œuvre dans la durée et en révéler les différentes facettes. Effectivement, j'ai insisté sur l'idée qu'il ne fallait plus avoir peur de la notion de chef-d'œuvre et de temps en temps, organiser une « solidarité » autour d'un ou de plusieurs chefs-d'œuvre. Je parlais tout à l'heure dans ce sens : il ne doit pas s'agir d'une collaboration de principe mais elle doit prendre appui sur quelque chose de précis.

M. Baqué :

Deux cents collèges s'étaient portés volontaires pour ce projet, et je pense qu'au début, il vaut mieux faire appel au volontariat d'équipes disposées à s'engager. Il faut éviter la contrainte stérile et coûteuse, souvent inutile.

M. Parent :

Je partage entièrement votre analyse du mot « créativité » : il est trop confus, il nous emmène dans des catastrophes en légitimant abusivement nos discours. Mais je pense qu'il n'y a pas que ce mot-là à chasser. Je crois que dans tous nos discours, il y a un vocabulaire à chasser, et à ce propos-là, je voudrais vous entendre sur la locution « histoire de l'art » que je vous ai entendu prononcer. C'est pour moi la plus mauvaise formule que j'ai pratiquée en tant qu'élève pour m'intéresser à l'art. L'« histoire de l'art » a toujours agi comme un barrage, comme quelque chose qui m'a repoussé. Je voudrais savoir ce que vous en pensez.

M. Fumaroli :

Je suis d'accord avec vous en ce sens que le même problème se pose pour l'histoire de la littérature : il y a une certaine manière de faire de la littérature ou de l'histoire de l'art, purement mnémotechnique, sous la forme d'une collection de fiches rangées plus ou moins chronologiquement, et d'en faire une sorte de sous-produit du temps qui passe. Mais c'est une des grandes voies sous la forme desquelles les grandes questions que l'homme se pose à lui-même sont régulièrement reposées. Il semble tout de même que depuis cinquante ans, l'histoire littéraire et l'histoire de l'art ont infiniment évolué et se sont mises en question. Je ne crois pas qu'aujourd'hui, il y ait beaucoup d'historiens de l'art qui écartent les questions d'esthétique, les questions sociales, ou même le rapport au religieux. En particulier, celui-ci est capital pour l'histoire de l'art puisque les trois quarts des œuvres produites sur cette terre ont un rapport à la religion, qu'il s'agisse des arts premiers, des arts seconds ou des arts troisièmes.

Il me semble que lorsqu'on envisage l'histoire de l'art non plus comme une discipline mnémotechnique, ou comme l'histoire de l'exhaustivité dans les époques, dans les noms, les titres d'ouvrages, on peut effectivement arriver à une collaboration avec d'autres parce qu'il y a une dimension sociale, religieuse. Celle-ci peut effectivement trouver un écho dans l'enseignement d'un professeur d'histoire, tout comme dans l'enseignement d'un professeur de géographie, pour peu qu'il fasse de la géographie humaine. Mais je crois qu'on peut répondre à votre objection en disant que la locution « histoire de l'art » a peut-être gardé de ses anciennes acceptions un sens pédantesque, assez peu attrayant pour l'enfant, pour l'adolescent qui a soif d'être surpris, d'être étonné. Mais il me semble qu'aujourd'hui on peut contourner cet obstacle et ramener l'histoire de l'art, en tout cas celle du patrimoine artistique, dans le champ de l'éducation contemporaine.

M. Lockwood :

Je voulais intervenir en tant que compositeur, et plasticien aussi. Je dois dire que mon intérêt pour la culture artistique a été avant tout déterminé par la pratique. Ma mère était peintre, elle faisait des reproductions de Kandinsky. Ce n'est pas Kandinsky qui m'intéressait, mais le geste de ma mère qui peignait. C'est à travers ce geste, en l'adoptant moi-même, puisque dans la musique symphonique c'est la même chose, que j'ai fait mon éducation : dans un rapport à cette envie d'être peintre ou de peindre, d'avoir ce geste... Au contraire, je crois que jamais une éducation artistique n'aurait pu provoquer une telle envie créatrice. Par ailleurs, je pense qu'une trop riche éducation culturelle en amont inhibe la créativité. Je sais que c'est un mot banni, mais pour moi, un vrai créatif, c'est justement celui qui a une éducation artistique et culturelle un peu « saupoudrée », et qui retraduit au travers de sa vision, de son erreur, une autre logique artistique, une autre personnalité artistique. Vous parliez de Picasso tout à l'heure. Quand je regarde Picasso, c'est pour moi un art chargé d'erreurs, la distorsion délibérée d'une connaissance, inspirée par l'art

primitif et naïf. Cette dimension me semble très importante dans l'éducation culturelle des enfants. Il faut pouvoir leur donner cette éducation après leur avoir donné le sentiment de ce que pouvait être le geste artistique. Cela peut se faire en même temps, mais je pense qu'il est bon que le faire vienne un peu avant l'introduction aux connaissances.

M. Fumaroli :

Je suis très touché par ce témoignage, bien évidemment. J'en ai d'ailleurs entendu d'autres. Il est bien évident que cette espèce d'approche, de vocation, cette espèce de déclic, peut venir effectivement à un musicien, à un poète. Mais à mon avis, cela advient rarement dans une classe, ou dans un établissement d'éducation. Ce sera dans la famille, ce sera la rencontre de quelqu'un : ce ne sera jamais à l'école. Je crois que l'école doit savoir se connaître elle-même et savoir modestement ce qu'elle peut faire de mieux. Il me semble d'ailleurs que l'éducation littéraire qu'a reçue Proust au Lycée Condorcet ne l'a absolument pas bloqué. Mais ça n'est pas là que lui est venue l'inspiration de la *Recherche*...

M. Blanc :

Puisqu'on parle de la pratique et de l'apprentissage des connaissances, il y a dans notre système éducatif une expérience connue et commune : les classes à horaire aménagé. Elle ne concerne malheureusement que les musiciens et les danseurs. Les horaires de cours des élèves des écoles primaires et des collégiens sont aménagés pour qu'ils puissent à la fois suivre un enseignement général et des enseignements pour une pratique artistique suivie, les deux étant mis en rapport et en synergie. Il serait intéressant d'étendre ces expériences aux autres arts.

M. Fumaroli :

Certainement.

AUDITION D'ALAIN KERLAN

Exposé de M. Kerlan

En premier lieu, je tiens à remercier le Haut Conseil de me faire l'honneur de m'entendre, d'autant plus que je suis très intimidé de parler dans un lieu aussi prestigieux. Je crois que nous venons de voir dans l'exposé de M. Fumaroli et dans les questions qui ont suivi ce que nous trouvons sur ce terrain de l'éducation artistique et culturelle. Je partage vos réserves sur ce second terme mais j'espère avoir l'occasion de vous dire pourquoi cette appellation s'est imposée, malgré toute l'ambiguïté qu'elle manifeste. Nous voyons d'entrée de jeu que des oppositions ont tendance à se cristalliser entre d'un côté, les partisans du savoir, du patrimoine, et de l'autre, ceux pour qui la sensibilité, pour ne pas employer le terme de « créativité » au sujet duquel je partage vos réticences, doit primer. Sachant que l'on simplifie les situations, mais qu'on a aussi besoin de simplifier pour faire des choix, je me suis décidé à vous proposer une réflexion en quelques tableaux, quelques scènes de l'éducation artistique ordinaire ou moins ordinaire.

La première, vous la connaissez tous. Je suppose qu'il vous arrive de vous rendre dans un musée. Si vous y allez en semaine, vous verrez beaucoup de classes. Si j'étais même mauvaise langue, je dirais que vous y voyez surtout des classes. On se demande quelques fois s'il y aurait encore quelqu'un en semaine dans les musées s'il n'y avait des classes. J'imagine que comme moi, vous éprouvez une forme de perplexité, un sentiment un peu dubitatif. Je m'enchantais à l'idée que la démocratie avance et que de nombreux enfants, qui en étaient privés, accèdent enfin aux musées et aux œuvres d'art. Mais par ailleurs, je m'interroge. Au fond, que leur apportons-nous vraiment ? Quelle est cette expérience-là ? Est-ce une expérience esthétique, une expérience culturelle, ou,

paradoxalement, celle d'un moment banalisé et étroitement banalisant dans la culture que nous leur construisons ?

A cette première scène, je voudrais en opposer une autre, qui est celle d'une éducation privilégiée, j'en ai tout à fait conscience. Mais qu'il me paraît intéressant d'évoquer. Il s'agit d'une anecdote : une jeune fille s'était prise de passion pour la culture chinoise, sa langue, sa peinture, et avait décidé d'y consacrer ses études, son métier, sa vie. Elle a eu la chance, étant à Taïpeh, de bénéficier de l'aide, des conseils, et même d'un guide : c'était un vieux maître de peinture qui régulièrement l'accompagnait au musée. Un jour, alors qu'ils étaient au musée, ils s'arrêtent ensemble devant une toile. Le vieux maître lui dit : « Hé bien maintenant, c'est à ton tour, c'est à toi de parler de cette œuvre. La jeune fille s'y essaie, dit ce qu'elle voit, décrit la peinture, exprime ce qu'elle ressent, dans quelle mesure elle est touchée... Et le vieux maître de peinture qui, d'évidence, finissait par s'impatisser, l'arrête, et lui dit : « regarde » en désignant une petite lyre dessinée dans le paysage, « Tu me dis ce que tu vois mais tu ne me parles pas de ce que tu entends... ». Il fallait aussi qu'elle sache entendre la musique que faisait cette lyre dans la peinture.

Pourquoi est-ce que je prends cet exemple extrême ? Il me semble qu'il nous montre ceci : entre la connaissance et la sensibilité, il y a des ponts qu'il faut absolument savoir préserver car personne d'autre que nous ne peut exprimer le sentiment qu'il éprouve. En fin de compte, être devant un tableau, sans pouvoir véritablement se l'approprier dans une expérience personnelle et dans une sensibilité qui ne peut être que la nôtre, c'est manquer l'expérience esthétique.

Ceci m'amène à une troisième scène de l'éducation artistique. J'évoquerai cette fois une vieille dame de l'éducation puisqu'il s'agit de Maria Montessori, la grande pédagogue italienne du début du siècle dernier, qui pratiquait dans sa classe, avec de jeunes enfants, ce qu'elle appelait « la leçon de silence ». Elle demandait aux enfants d'abord et bien sûr de tenter de faire le plus de silence possible, de commencer à écouter et à entendre. A entendre, déjà, dans l'espace de la classe, les mouvements infimes, les pieds que l'on bouge, les feuilles que l'on tourne, un léger choc sur un cartable, la maîtresse qui se déplace... Et un peu plus loin, écouter ce que les élèves entendent dans l'école, dans la cour, dans les arbres, et de loin en loin, mener le plus loin possible cette capacité d'écoute et d'attention auditive, jusqu'à arriver à entendre, par exemple, le train qui passe au loin et qu'on n'entend plus jamais. Elle faisait le même travail sur le corps propre : écoutons le bruissement du sang dans nos veines, le battement de notre cœur, le sang qui afflue... Voilà, me semble-t-il, une leçon esthétique toute simple, et qui nous dit d'abord que c'est l'éducation de la sensibilité qu'il faut mettre au premier plan. L'aptitude à entendre, à sentir. Je dirais en une formule un peu rapide qu'il vaut peut-être mieux emmener les enfants dans la forêt avant de les emmener au musée, pour apprendre à sentir, à toucher, à écouter, à palper la rugosité de l'écorce, le bruit que font les feuilles sous les pas. Ensuite, peut-être que l'on peut trouver au musée ce que l'on est venu y chercher.

Bref, je voulais simplement lancer un questionnement simple : je crois que toute œuvre d'art, d'une manière ou d'une autre, cristallise une expérience, une sensibilité humaine. Aller au musée, au concert, lire un livre, c'est aller à la rencontre d'une expérience qui doit aussi être la mienne. A quoi bon la chorégraphie, la danse, si d'une certaine manière, tous ces mouvements auxquels j'assiste en spectateur sur la scène ne prolongent pas un peu, d'une certaine manière, les miens ? A quoi bon le tableau, si dans ce que je vois, il n'y a pas là aussi le passage d'une expérience humaine poussée à son plus haut degré ? La conclusion que j'en tire est après tout simple. Je ne m'inscris pas, bien sûr, par opposition à la connaissance, il est pour moi tout à fait clair que l'opposition entre les connaissances et la sensibilité est un problème qu'il faut dépasser. Mais je crois que dans ce qu'est aujourd'hui la problématique éducative, la porte d'entrée par laquelle il faut commencer par passer, c'est peut-être celle-là. Parce que, d'une certaine manière, c'est celle qui est la moins légitime. Nous parlions tout à l'heure de l'histoire de l'art. Si les enseignants sont bien formés, je crois que l'on n'aura aucune peine à faire en sorte que l'histoire

de l'art entre à l'école, puisque c'est dans la tradition de l'école que d'accepter des enseignements complémentaires. Par contre, il sera beaucoup plus difficile de donner une éducation à la sensibilité qui ne soit pas entourée de flou pédagogique et de tous ces termes que vous évoquiez autour de la créativité. C'est extrêmement complexe. Quelle est la voie d'entrée ? Je crois qu'il faut absolument l'essayer, parce que la clé me semble tout à fait apte à ouvrir de très nombreuses pistes. J'ai bien conscience que l'éducation de la sensibilité, si nous la menons dans le vide – je repense à la formule de Kant sur la légère colombe qui fend l'air de son vol et s' imagine qu'elle serait beaucoup plus libre dans le vide – je suis tout à fait conscient qu'il ne peut y avoir sensibilité sans qu'il y ait aussi contact avec les œuvres. Mais tout ceci s'inscrit dans une relation, dans une dialectique qui est tout à fait centrale.

Je voudrais vous proposer une quatrième scène de la vie artistique, et culturelle, celle-ci. J'y ai pensé en entendant grâce à votre invitation, les présidents des chaînes et notamment Jacques Chancel¹⁹. Je me suis souvenu d'une émission de Pierre Dumayet qui avait entrepris une sorte d'enquête ou de reportage dont la question centrale était « qu'est-ce que c'est pour vous que la culture ? ». Il est allé interroger des ouvriers, des étudiants, des paysans, des créateurs de bandes dessinées, etc. Je me souviens notamment d'une scène qui se déroulait dans un milieu paysan des environs de Toulouse. L'une des personnes interrogées dit à Dumayet la chose suivante : « quand je suis sur mon tracteur et que je travaille, je vois quelquefois apparaître une pierre dans le labour et elle m'intrigue. Parfois je descends de mon tracteur et je vais regarder si elle est l'œuvre de la nature, si elle a été façonnée de main d'homme. » J'avais été très frappé de ce récit parce qu'il me semble qu'il s'agit d'un exemple de ce que peut être une expérience culturelle. Voilà quelqu'un qui était sur un tracteur, préoccupé uniquement de son labeur et de son labour, et qui fait un pas de côté, et regarde une pierre d'une toute autre façon. Ce n'est plus un obstacle à son travail mais quelque chose qui le renvoie, au fond, à son humanité.

Cela m'intéresse d'autant plus que ça me permet aussi de mettre l'accent sur une autre antinomie qui était présente dans le débat qui s'est amorcé tout à l'heure entre une conception patrimoniale et substantielle de la culture, et une conception qui serait plus subjective et pragmatique. Je crois que la question doit être posée : où se trouve la culture ? Est-elle dans la pierre ou est-elle dans le regard que l'on porte sur la pierre ? Et il est évident que la réponse réside dans les deux. Il est évident que la pierre ne serait restée que pierre sans le regard, et c'est le travail de l'école, et il y a peut-être dans ce changement de regard l'exemple d'une victoire de l'école républicaine. Mais il fallait bien qu'il y ait ce regard pour que la pierre sorte de son anonymat. Je crois que l'un des rôles majeurs de l'éducation artistique, c'est aussi d'éduquer le regard, la capacité à voir, à entendre... On en revient à la leçon de Maria Montessori : elle commence peut-être dans la forêt, mais elle se poursuit tout autant au musée. Il faut peut-être trouver la continuité entre ces deux dimensions. De ce point de vue, je crois que se donner les moyens d'établir le plus possible de ponts entre l'expérience ordinaire et l'expérience esthétique, est une exigence. Pourquoi ? Parce qu'il me semble que beaucoup de gens – je pourrais sans doute dire la plupart sans forcer le trait – n'ont jamais, malgré l'école et malgré l'éducation, vraiment « rencontré » la culture. Je parle de rencontre et d'événement. De ces rencontres qui font que l'on change de regard. L'histoire de l'art a porté cela mais l'éducation du regard tout autant.

Je terminerai par un dernier point qui me pose un autre problème, dans la mesure où cette fois, il nous place en face d'une nouvelle difficulté. M. Fumaroli a évoqué tout à l'heure la puissance des images, moi j'aimerais évoquer l'évolution de l'art d'aujourd'hui, de l'art contemporain. J'ai été extrêmement frappé par une sorte de paradoxe. L'art entre aujourd'hui beaucoup plus souvent à l'école que par le passé, et il le fait assez souvent au nom d'un argumentaire plutôt romantique : la créativité, l'épanouissement... Et quand on regarde ce qu'est l'art d'aujourd'hui, ce qu'il devient, son évolution, nous restons très éloignés de ce modèle

¹⁹ Séance plénière du HCEAC sur la place de l'éac à la télévision, du 28 novembre 2006

romantique. Je regardais l'un des derniers numéros de la revue *Beaux-Arts* qui fêtait l'art du XX^{ème} siècle, et dans lequel Yves Michaud annonce l'esthétisation généralisée en reprenant les formules des philosophes postmodernes. Je me demande quel peut être le rôle de l'éducation artistique. Est-ce de préserver la continuité, la mémoire ? Est-ce, au contraire, de faire en sorte que les enfants d'aujourd'hui soient informés de ce que sera et de ce qu'est déjà la création contemporaine ? Je n'ai pas de réponse à cette question, mais je pense que l'éducation de l'expérience, l'esthétique, est encore la meilleure façon de préserver tous les possibles, à la fois la continuité historique et l'aptitude à intégrer ce monde nouveau.

M. Lockwood :

Merci, Monsieur Kerlan. Je suis personnellement très sensible à vos propos et surtout à votre récit sur l'expérience du silence. J'ai été invité cet été à animer une matinée pour 6000 enfants dans le magnifique théâtre antique de Vienne, et j'ai eu l'idée d'imposer le silence à 6000 enfants. Mais il m'a fallu user d'un stratagème assez grossier et leur faire croire qu'on allait tenter de battre le record du monde du silence. J'ai tout de même obtenu trois minutes d'un silence total dans ces arènes. Je leur ai parlé et j'ai joué du violon acoustique, sans amplification pour qu'ils tendent l'oreille, pour leur réapprendre à aller vers le son, ce qu'ils ne savent plus faire puisqu'aujourd'hui, c'est le son qui vient à eux. Le regard ne vient plus à l'image, c'est l'image qui vient au regard. Pendant ces trois minutes, je crois avoir pensé que le secret était là : la redécouverte du silence intérieur de chacun, et qu'à l'intérieur de ce silence, il y avait quelque chose de primordial : la question. C'est aussi le centre de votre intervention. Se poser la question de ce que l'on perçoit, c'est presque une interrogation originelle. Alors que le monde aujourd'hui nous donne une image extrêmement formelle de ce qui est et de ce qui ne peut pas être. Il me semble que la sensibilité va de pair avec cette interrogation, ce doute, cette capacité à s'interroger et à recueillir. Qu'en pensez-vous ?

M. Kerlan :

Je pense que c'est en effet l'une des réponses possibles à l'âge du virtuel. Face à la « virtualisation », à « l'immatérialisation » des œuvres d'art ou de l'ensemble des produits contemporains dans le domaine de la culture, la réponse peut être simplement de retrouver les sensations premières.

M. Baqué :

Vous nous donnez du plaisir, avec des récits dont chacun de nous a aussi quelques exemples en réserve, mais ce qui me préoccupe, et préoccupe aussi le Haut Conseil, c'est de mettre en œuvre ce dont vous parlez devant un public qui est à peu près de neuf millions actuellement. Comment passer de ces situations merveilleuses mais qui sont pour le moins élitistes, à une situation quotidienne au profit d'une population scolaire qui a beaucoup de mal à faire le silence, et d'enfants qui ont beaucoup de mal, selon les psychologues, à tenir en place plus de trois minutes et demie, et ça se poursuit, s'amplifie, se dégrade au collège. J'ai des étudiants qui font un doctorat mais sont professeurs de collège, et qui sont sous le coup constant de l'interpellation, de la menace, de la violence. Des femmes professeurs qui passent dans le couloir et à qui on donne une claque sur les fesses, que l'on photographie et dont on fait circuler le cliché. Dès lors, dans ce contexte, la vraie question ne peut porter que sur la méthode : comment faire passer une telle exigence ?

Quand j'ai cité tout à l'heure l'un des projets mis en place il y a quelques années, c'est pour tenter d'envisager le deuxième volet de notre rencontre : celui de la méthode. D'où la nécessité de créer des situations très concrètes, apparemment modestes, à partir desquelles on pourra obtenir ce qu'on obtient quand on jette une pierre dans l'eau : des cercles qui s'élargissent et finissent par tout recouvrir. Je rappelle qu'actuellement, les professeurs des écoles, pour certains

d'entre eux, n'ont eu aucune éducation artistique. S'ils en ont eu une de qualité, ils n'ont rien eu depuis la classe de troisième. Cela représente au moins trois ans de lycée et au moins trois ans d'enseignement post-baccalauréat, ça fait six ans. En outre, ils reçoivent comme formation horaire un total qui était de 70 heures autrefois, ce qui était déjà trop peu, et qui descend actuellement à 12 heures, une bonne fois pour toute, dans le domaine des deux disciplines obligatoires au collège que sont les arts plastiques et l'éducation musicale. Ce contexte doit être pris en considération. Il faut trouver des solutions concrètes, apparemment modestes mais néanmoins essentielles, parce que si l'on veut atteindre une exigence que nous partageons tous, il ne faut pas avoir peur de mettre les mains dans le cambouis, si j'ose dire. Je sais d'ailleurs que vous le faites de votre côté, et c'est pour ça que je vous le dis.

M. Kerlan :

Simplement, une réponse en trois points. Le premier rejoindra l'une des questions que vous posez sur les impasses de la situation actuelle, lorsque vous évoquez ces classes extrêmement difficiles. Je crois que tant que l'on demandera à l'éducation artistique de régler tous les problèmes de l'école, elle aura du plomb dans l'aile. Si on attend l'entrée de l'art à l'école parce que ça mettrait enfin les classes au calme, lui faire porter ce poids-là, même si elle peut éventuellement y contribuer, c'est peut-être déjà une manière de la plomber à l'extrême. Je crois qu'il faut être à cet égard assez prudent.

En second lieu, je vous rejoins tout à fait sur l'idée qu'il faut des opérations modestes, ne pas toujours vouloir tout ou rien. Nous ne pouvons évoquer que des domaines pour lesquels il s'agit d'affaires singulières : c'est telle classe, à tel moment, ce sont les 200 collègues que vous évoquiez tout à l'heure. Une chose que je trouve tout à fait dommageable à cet égard et le Haut Conseil pourrait peut-être y remédier est la quantité considérable d'initiatives qui existent et demeurent totalement méconnues. Chacun dans son coin prépare sa propre potion mais il est très probable qu'un observatoire qui pourrait rendre compte de l'existant apporterait des réponses.

Le troisième point concerne la formation des maîtres, des professeurs des écoles. Vous avez tout à fait raison de l'évoquer. Demander à un professeur des écoles d'assurer un enseignement artistique suppose une formation qui soit appropriée. Je suis convaincu que les IUFM peuvent apporter une véritable rencontre entre l'art et l'éducation. Je dirais qu'il en va de même pour toutes les disciplines. C'est le problème de la polyvalence : vous ne pouvez pas demander à quelqu'un qui doit assurer cette polyvalence d'avoir la même foi, le même enthousiasme, ni même malheureusement le même niveau de compétences dans l'ensemble des disciplines. Mais l'expérience en IUFM le montre, de la même manière que des élèves professeurs redécouvrent les mathématiques parce qu'ils doivent les enseigner, je crois que l'obligation d'assurer une éducation artistique serait aussi un excellent moyen de renouer avec une culture et une sensibilité artistique.

M. Fumaroli :

Je voulais simplement dire trois choses : la première, c'est qu'à partir du moment où l'on parle de neuf millions d'élèves, il est évident que l'on ne peut plus rien dire. A cette échelle quantitative, il n'est plus possible d'envisager même la moindre solution. Alors que peut-être, le problème de l'art est de favoriser le développement, l'émergence ou la confirmation de petites entités, de petites institutions qui aient un sens très fort de leur propre identité, de leur singularité même, de leur différence, de leur incarnation, de leur enracinement dans tel lieu, dans telle ville, dans telle contrée... Si on ne peut même pas espérer cela, nous risquons de tomber en Corée du Nord ! Ce n'est heureusement pas le cas.

D'autre part, s'agissant de votre intervention, Monsieur Kerlan, qui était justement très sensible, je voudrais vous rappeler simplement que l'une des figures qui ont disparu pour soutenir l'action et le travail du professeur ou de l'instituteur, sont les parents. Naguère ils y contribuaient

énormément. Ils sont maintenant plus ou moins séparés, ou travaillent, et il devient rare qu'ils puissent s'occuper vraiment de l'éducation de leurs enfants. S'ils le font, c'est seulement à un certain niveau de confort économique... Mais une autre figure disparue est celle du prêtre. Or, ce que vous décrivez, c'est la découverte que nous n'avons pas seulement des sens extérieurs, mais aussi des sens intérieurs. En fait, l'histoire de l'art de ces vingt ou trente dernières années s'est de plus en plus intéressée à ces techniques de prière. Non seulement dans la religion chrétienne, mais aussi dans la plupart des religions orientales, ces techniques aidaient à découvrir qu'on dispose de sens extérieurs mais aussi de sens intérieurs générateurs d'émotions, de révélations, possédant un caractère libérateur au regard d'expériences ordinaires. Et je crois qu'il y a un rapport profond entre cela et l'expérience artistique. Il est donc regrettable que l'on ne puisse presque plus trouver dans les nouveaux « clergés » de gens capables, chacun dans leur ordre, naturellement, d'aider à la découverte de cette intériorité, de ce que Montaigne appelait « l'arrière-boutique » : un espace accueillant des événements qui ne sont pas nécessairement conditionnés par la sociologie, ou par la pression de la masse extérieure, ou par la dictée de médias préfabriqués.

Enfin, il me semble que l'un des problèmes auxquels on se heurte aujourd'hui, vous avez eu le courage de le dire à la fin, c'est l'espèce « d'âquoibonisme », comme le dit, je crois, Cocteau. On est tenté par l'« âquoibonisme » quand on voit effectivement le marché de l'art obliger des centaines d'artistes, pour avoir une certaine réputation et gagner de l'argent, à devenir des dadaïstes par principe. On assiste à une espèce de dadaïsme collectif que l'on nous présente comme l'avenir inévitable, la chose ultra moderne. Alors que la plupart de ces procédés ont été expérimentés d'une manière extrêmement brillante dans les années qui ont suivi la Première Guerre mondiale. La seule différence tient aujourd'hui dans une exploitation à grande échelle pour pouvoir alimenter un marché. Finalement, le professeur honnête, l'homme sensible, l'amateur, demeurent malgré tout intimidés par cette espèce de phénomène qui existe, qui est là, qui nous assaille. Je crois qu'il faut tout de même ne pas se laisser duper. Je crois qu'il y a effectivement là une partie de duperie. Il existe certainement de grands artistes mais ils sont noyés de plus en plus dans une espèce de machine à décerveler, malheureusement confirmée par les grandes fortunes qui les achètent, et par les grandes expositions subventionnées. Mais nous ne devons pas nous laisser impressionner. Il faut apprendre des choses modestes mais qui peuvent enrichir la vie de gens modestes, et non pas leur donner comme modèle des milliardaires...

M. Lockwood :

M. Kerlan, dans le fond, n'est-ce pas la vocation d'enseignant qui devrait peut-être être reconsidérée ? L'importance que vous accordez à la sensibilité ne suppose-t-elle pas que cette dimension soit présente en chaque enseignant ? Est-ce qu'un professeur d'histoire ne pourrait pas être aussi un Alain Decaux, quelqu'un qui sait raconter, qui sait donner cette envie d'être écouté ?

M. Kerlan :

Je vais défendre la profession, mais ils le sont très souvent ; on a une image souvent faussee du monde enseignant de ce point de vue... A la limite, je crois qu'on peut se demander ce qu'est un enseignant : peut-être d'abord un être passionné par sa discipline, mais s'il est enseignant, c'est bien qu'il a découvert aussi la façon d'enseigner...

Mme Campion :

Je voudrais donner à ces débats passionnants et peut-être refondateurs, une approche « académique », celle d'une instance locale. Ce que l'on peut clairement noter, c'est un morcellement entre les enseignants, l'équipe pédagogique, les établissements. J'étais frappée tout à l'heure d'entendre Pierre Baqué indiquer qu'au collège, l'enseignement n'a rien à voir avec ce qui se passe au lycée ou en primaire, et c'est la réalité. Je crois que c'est l'un des principaux sujets : ce morcellement au sein de l'Education Nationale. D'ailleurs, vos propos, M. Baqué, n'ont soulevé

aucun commentaire au sein de notre table, ce qui démontre le consensus dont ils font l'objet. Je crois que ceci mérite d'être souligné : un effort doit manifestement être accompli là. A cet égard, le socle commun est un élément qui doit être refondateur.

Lorsqu'Alain Kerlan nous met en garde en disant que l'on attend tout de l'éducation artistique et culturelle... Mais en vérité, ce mot de *créativité*, qui correspond, quelle que soit la terminologie, à une faculté de découverte et d'ouverture que nous appelons de tous nos vœux, est interprété comme une incitation à laisser les enfants s'exprimer sans contrôle. Pardonnez-moi, président, et vous savez tout le respect que j'ai pour vous, mais la majorité des enseignants cherchent le silence pour le silence, pas pour l'intériorité de l'âme ou de l'esprit. Et pour parler en terme d'égalité des chances, les milieux favorisés ont accès au patrimoine, ont accès à la culture, à ce qui s'est fait avant notre XXIème siècle. Les différences viennent après, parce qu'ils ont acquis des clés de lecture et de compréhension.

Bien souvent, beaucoup d'enfants ne bénéficient pas de cet accès à la richesse de tout ce qu'il y a eu avant nous. Ils se situent dans l'immédiateté et n'ont pas les éléments de mise en perspective, et je crois que c'est un point qui me paraît là aussi essentiel. Je laisse par ailleurs le soin à Marie-Christine Labourdette d'évoquer les aspects de la territorialisation et les réflexions menées en commun entre les DRAC et les Inspections académiques²⁰.

* * *

AUDITION DE BERNARD STIEGLER

Exposé de M. Stiegler.

Nous parlons, c'est la loi du genre de l'audition, de sujets très complexes de manière très rapide. Je pense que les questions que nous nous posons ici aujourd'hui doivent être resituées dans un contexte très particulier, déjà évoqué par Marc Fumaroli. Aujourd'hui, le corps professoral se trouve confronté, dans les établissements d'enseignement, à une concurrence absolument colossale de ce qu'on appelle les industries de programmes, les industries culturelles. Je crois qu'il faut caractériser la situation : je pense que la question doit faire l'objet d'un combat politique et économique, parce que nous avons affaire à des marchands qui vendent quelque chose, alors que l'école n'a rien à vendre, mais elle a une mission. L'école de Ferry, dont je considère qu'elle n'existe plus aujourd'hui, a eu pour sens et mission pendant plusieurs décennies d'installer un processus d'adoption : installer la noblesse d'un sentiment d'appartenance à une nation ; suivant le questionnement commun à un laïc comme Ferry, et à un croyant comme Renan, sur le fondement d'une nation. Mais qu'est-ce qui fonde une nation ? Un passé, un patrimoine, un « milieu pré individuel » commun, comme le dirait le philosophe Gilbert Simondon sur lequel je m'appuie pour penser ces questions. Ce processus d'adoption a consisté à l'époque de Ferry à faire en sorte qu'au siècle de l'industrialisation, la population toute entière puisse accéder à un niveau de culture qui lui permette de faire face à un devenir absolument, constamment changeant mis en place par la société industrielle. Ce processus d'adoption consiste à adopter l'histoire de son pays, la géométrie, la connaissance des lettres, suivant des niveaux distincts. Cette notion d'adoption, fondamentale au XIXème siècle, s'est transformée au XXème siècle. Ce dernier a proposé d'adopter non plus un savoir, des idées et un patrimoine, mais des marchandises. C'est le siècle du marketing et des industries culturelles. Aujourd'hui ces dernières sont entrées en lutte avec les

²⁰ Voir dans les annexes la note rédigée dans le cadre d'un partenariat entre les régions Bourgogne et Picardie, *Pour une territorialisation des politiques d'éac.*

institutions culturelles que sont les établissements d'enseignement, et ces industries culturelles, pour mener leur lutte contre les institutions de programmes, utilisent les technologies apparues au XX^{ème} siècle, technologies culturelles, cognitives, analogiques et numériques.

Une fois posé ce contexte je voudrais revenir sur quelques idées. On a parlé du silence, des facultés de concentration des élèves, mais cette capacité à rester assis plusieurs heures pour écouter quelqu'un a été une longue quête. C'est d'ailleurs le premier des apprentissages scolaires : rester assis et écouter. Il y a des sociétés dans lesquelles il est impossible de maintenir les gens assis. L'école a pour première tâche d'éduquer cette capacité d'attention, cette faculté à rester attentif. C'est exactement cette faculté que détruisent les industries de programmes. Avec le « zapping », elles façonnent un cerveau sans conscience, purement passif et commandé par des systèmes réflexes. Or, ce sont les systèmes réflexes que le marché exploite pour vendre ses marchandises. L'école est un lieu d'enseignement – apprendre à devenir attentif – mais également un lieu d'éducation, apprendre, en devenant attentif, à devenir attentionné. Il s'agit donc dans les deux cas de développer sa conscience, et le développement de cette attention s'apprend depuis les écoles grecques et romaines, en passant par l'enseignement médiéval, la Réforme, les Jésuites. Cette école est pour moi celle de l'« *otium* du peuple ». On a bien oublié ce qu'est l'*otium* : ce qui est resté pendant des siècles l'apanage des clercs et des nobles, l'indépendance vis-à-vis des tâches de reconstitution des subsistances. Ceux qui en étaient dispensés pouvaient consacrer leur temps à réactiver des techniques de soi, ce que l'on nommait en grec des *hypomnémata*. L'*otium*, c'est ce que pratiquent les Romains qui veulent se vouer à la culture de ce qui consiste, et qui constitue les motifs d'une attention véritable et qui ne se réduit pas aux subsistances. Cette culture de l'*otium* ou de la *scholè* se consacre à ce qui n'existe pas. Le beau n'existe pas, si ce qui existe, c'est ce qui est démontrable, ou calculable. Vous ne pourrez jamais *démontrer* la beauté de quelque chose, mais vous pourrez la *montrer* et la transmettre. Vous pouvez transmettre l'expérience du beau, mais vous ne pourrez jamais démontrer son existence. Cela correspond à la distinction établie par Kant entre jugement *réfléchissant* et jugement *déterminant*. Il faut donc mettre en place une culture – qui suppose elle-même un culte – de ce qui n'existe pas, pour le préserver face à l'action du temps. Ce culte suppose des pratiques qui elles-mêmes supposent des *technai*, c'est-à-dire des arts.

Nous voyons aujourd'hui apparaître des technologies mises au service des industries culturelles et dont je crois qu'elles détruisent les conditions de l'expérience de l'*otium*. Celle dont Ferry espérait quelle allait devenir la noblesse de tout un chacun, c'est-à-dire l'héritage de pensées, de pratiques, formées par des millénaires de culture. Au XIX^{ème} et XX^{ème} siècles sont apparus des appareils qui ont permis un développement de ce que j'appelle le « tournant machinique de la sensibilité ». Ces appareils ont entraîné un bouleversement des moyens de transmission. J'ai pu observer en tant qu'ancien directeur de l'IRCAM que dans les concerts donnés par l'institution, il n'y avait que des invités, des personnels de l'institution, ou des professionnels de la musique, compositeurs ou instrumentistes de très haut niveau, mais absolument pas d'amateurs. Il y avait parfois des chorégraphes, metteurs en scènes, réalisateurs, qui venaient à la rencontre de partenaires potentiels pour monter un projet. Ce principe d'une institution dont l'Etat s'était dotée et qui n'avait pas de public en dehors du public strictement professionnel, m'a saisi lors de mon arrivée à la tête de l'institution. J'ai donc recruté un musicologue qui travaillait à l'époque sur la politique culturelle de Schoenberg. Schoenberg est le concepteur de la musique savante. Cette musique savante s'adresse à un public d'amateurs, qui existe encore aujourd'hui, en Hongrie, en Tchéquie, un public d'instrumentistes, non professionnels, mais qui jouent et lisent de la musique, et qui entendent de la musique non pas avec leurs oreilles mais avec leurs mains et avec leurs yeux.

Il faut savoir que les abonnés de l'opéra de Paris, à la fin du XIX^{ème} siècle, recevaient avant chaque production le livret, la partition de l'opéra, une réduction pour piano, et un commentaire, souvent par le chef d'orchestre, de l'interprétation qui était donnée, avec ce qu'on appelle un guide d'écoute. Les abonnés, avant de venir voir la pièce, la jouaient au piano, et

connaissaient donc à l'avance la complexité de la pièce, la sophistication, les audaces et les risques du compositeur, à partir d'un savoir pratique de cette musique, et c'est ce qui a été détruit par le phonographe. Bartók recommandait en 1937 aux auditeurs de la radio d'ouvrir la partition sur leurs genoux et de la lire en même temps. Le XXème siècle a produit des gens qui écoutent de la musique sans savoir en faire. Or je pense qu'on ne peut pas entendre une musique qu'on ne peut pas faire. C'est ce que l'on appelle l'« amatorat » ; être un amateur, un vrai praticien non professionnel.

Si je suis ici aujourd'hui, c'est pour évoquer un projet que je porte pour le Centre Pompidou. Il vise à reconstituer des cercles d'amateurs. L'attention que l'on développe dans un conservatoire ou à l'école, c'est un effort. Or les industries culturelles donnent l'illusion que la culture est une distraction, ce qui n'est vrai en aucun cas. En aucun cas, la culture n'est une distraction, en aucun cas, elle ne doit être ludique. La culture est avant tout l'apprentissage d'un effort qui mérite d'être fait pour vivre. Tout comme le sport. On n'imagine pas de dire à un enfant qu'il va faire du sport sans se fatiguer. Le sport passe par l'épreuve de la fatigue, une fatigue qui se sublime elle-même, et qui fait que dans la fatigue, je découvre tout à coup un grand repos, c'est-à-dire la satisfaction de l'*otium* en tant que loisir, puisque l'*otium* désigne la liberté. Une liberté et un loisir qui ne sont pas ceux de la distraction, mais une liberté conquise par un effort et une attention. Le « tournant machinique » de la sensibilité, c'est ce qui a détruit cette culture de l'effort qui accompagne l'expérience esthétique. Bien entendu, celle-ci passe d'abord par la reconnaissance de la forêt et du silence, mais seul un effort d'attention peut déjà donner accès à cela.

Ceci étant, les conditions dans lesquelles apparaissent les industries culturelles s'inscrivent dans une histoire qui relève de ce que j'appelle une *organologie* générale : l'histoire des moyens et des instruments, des *technai*, c'est-à-dire les arts comme les techniques. Il existe différentes techniques de formation de l'attention : religieuses, culturelles, rituelles, telles qu'elles peuvent s'observer chez ces peuples qu'on appelle premiers. Il existe aussi, à partir des écoles grecques étudiées par Marrou des méthodes d'enseignement de l'attention : la sophistique, la philosophie. Puis il apparaît des techniques de contrôle de l'attention. Ce que les philosophes reprochent aux sophistes, c'est bien l'utilisation des techniques de formation de l'attention pour en faire des techniques de contrôle. Ces techniques de contrôle sont devenues au XXème siècle l'enjeu fondamental des techniques du marketing. Ce dernier a compris qu'il pouvait transformer en techniques de contrôle de l'attention, des technologies esthétiques : phonographe, radio, cinéma... Cette transformation vise à captiver l'attention, à la conduire vers des marchandises à vendre, et finalement à la détruire. C'est toute l'histoire de l'articulation entre nos organes naturels, qui répondent à des besoins physiologiques, et des organes artificiels, qui sont aussi bien le matériel rituel du sorcier australien que la statue de Phidias, qui est elle aussi un organe artificiel, comme le burin, le livre, le phonographe, finalement utilisé par Bartók pour recueillir les traditions musicales populaires. Bartók qui voit d'ailleurs en Edison le fondateur de la musicologie, en partant du principe que le phonographe peut être mis au service de la musicologie en permettant de recueillir et de confronter des musiques aux origines très différentes, d'analyser et de faire des transcriptions de musiques. J'avais justement développé à l'IRCAM des outils de transmission qui permettaient de lire cette musique. On peut parfaitement inverser les usages. Je pense aujourd'hui que la grande question est de mettre au service de l'attention et d'une nouvelle forme d'*hypomnémata* ces dispositifs que sont les technologies industrielles. Ces technologies sont des mnémotechniques, dont on peut se servir, d'une part pour manipuler, mais on peut aussi s'en servir artistiquement. La grande mnémotechnique au service de la musique savante, c'est celle qui a été mise au point par Guido d'Arezzo, au XIème siècle : la notation musicale sur une portée, faite pour conserver la mémoire de chants religieux. Cette notation musicale a permis l'éclosion de l'art combinatoire au XIIème et XIIIème siècles, qui a permis de pouvoir lire la musique et non plus seulement l'écouter. C'est ce qu'un compositeur contemporain appelle aujourd'hui créer une « mise hors

temps » de la musique, puisqu'une partition n'est pas une représentation temporelle de la musique mais spatiale.

Actuellement, je suis en train de développer au Centre Georges Pompidou un projet que j'appelle les « Regards signés » du cinéma, avec un logiciel qui s'appelle « lignes de temps », dont le nom fait écho à la *'time line'*, la représentation vectorisée du temps des bandes de montage. Je crois qu'il est aujourd'hui possible de donner un accès au cinéma nouveau, à travers ces techniques. Je soulignerai d'abord que le cinéma est une industrie culturelle dès le départ, comme Malraux l'avait rappelé. Le cinéma naît dans l'industrie culturelle, c'est un art de l'industrie culturelle, et néanmoins c'est un art. Les industries culturelles ne sont pas seulement le diable que je viens d'agiter, elles comportent aussi une dimension artistique, porteuse d'une nouvelle possibilité artistique. On ne peut pas dire que les enfants pratiquent le septième art à l'école ou dans des conservatoires. Cela va peut-être évoluer, les techniques sont elles-mêmes en train d'évoluer. Je n'y crois guère cependant, parce que la peinture, la musique, le chant, la danse, sont des arts du corps, parce que ce sont des pratiques qui passent par un corps qui agit à partir de lui-même, avant de se prolonger par des instruments. Le cinéma n'est pas un art du corps, c'est un art machinique, un art des appareils. Il n'y a pas de cinéma sans appareils de capture et de projection, et l'apprentissage du cinéma nécessite la capacité à accéder à une conscience critique de cet art, et donc à une conscience de ce qu'est l'appareil lui-même. C'est la raison pour laquelle j'ai développé le logiciel « ligne de temps », qui permet de transformer un film en une partition, au sens pratiquement musical du terme. C'est un logiciel qui permet de représenter le temps d'un film sur différents registres qui peuvent être très nombreux : plans, séquences, scénario, bande-son, acteurs à l'image, etc. Nous mettons en œuvre ce logiciel avec des critiques de cinéma et des cinéastes connus, dont certains ont déjà travaillé avec l'Education Nationale. Ces personnes ont développé pendant longtemps des commentaires et analyses critiques sans accéder aux images, ce que permet le logiciel « lignes de temps ». Le rapport spatial aux images permet de se trouver avec elles dans un rapport analytique, et non plus dans un rapport synthétique. Ce logiciel permet de mettre en place des appareils critiques sur les films, des regards signés. Nous pouvons développer grâce à cet instrument des regards critiques tout à fait différents, voire concurrents, sur un même film. Nous souhaitons rendre ces regards signés accessibles à un public d'amateur, et c'est ce que nous visons avant tout, pour reconstituer une nouvelle cinéphilie, c'est-à-dire un « amatorat », et à un public large, celui du Centre Georges Pompidou. Cette politique a été développée avec le soutien de l'Education Nationale, à l'IRCAM, en collaboration avec Vincent Maestracci, lorsque j'ai développé un instrument d'analyse intitulé « Musique lab », qui était un logiciel qui permettait aux élèves, sous la tutelle de l'enseignant, de rentrer dans des partitions, à défaut de savoir encore les lire, ce que très peu savent faire. Cette technique leur permettait de lire la musique avec ce logiciel numérique.

Je pense donc que l'on peut dépasser ce que les industries culturelles ont pu modifier ou détruire de notre rapport aux œuvres d'art ; il me semble que c'est un enjeu non seulement très important d'une éducation artistique à l'école, mais que c'est un véritable enjeu de civilisation. Je me permets de recommander à ce Haut Conseil d'être très offensif dans ses propositions, ambitieux. Nous voyons bien qu'un monde très différent est en train de s'ouvrir, avec ces médias que l'on dit coopératifs, ou participatifs, où tout le monde va devenir créateur. Je pense moi aussi que le problème de la création n'est pas la question. Le problème c'est l'œuvre, et comment elle œuvre, agit. Elle peut me conduire à œuvrer à mon tour, mais je dirais qu'un artiste, ça n'est qu'un amateur à temps plein, qui a la chance d'être en permanence dans son objet d'amour. Nous voyons aujourd'hui se développer avec les nouvelles technologies un « amatorat » nouveau qui est effrayant : inculte, bruyant, vindicatif. C'est celui de *Star Academy* et des blogs et de toute cette agitation. Je me garde bien cependant de regarder cette précipitation du monde sur ces nouveaux médias d'une manière méprisante, elle représente une chance : tous ces gens qui veulent écrire sur leur blog, signifier, transmettre un message, tous ces gens veulent faire des efforts, font des efforts,

consacrent parfois un temps extraordinaire à des choses parfois sans lendemain. Je suis très étonné par exemple de l'expérience que constitue *Wikipédia*, l'encyclopédie interactive, qui est maintenant sur certains points plus complète que *l'Encyclopaedia Britannica*. Je vous rappelle qu'il s'agissait au départ d'un projet lancée par plusieurs scientifiques qui devaient se charger de rédiger et corriger mutuellement des notices. Pris par leurs travaux respectifs, ils ne l'ont pas fait, mais les données sont restées en ligne avec la possibilité de les modifier, et les internautes s'en sont emparés. On a donc affaire à une nouvelle forme d'amateurs actifs, prêts à s'investir et participer, et c'est un mouvement qu'il faut encourager. C'est la raison pour laquelle il est indispensable de proposer à la puissance politique de développer une vraie politique de cela, sans laisser les industries culturelles donner la règle de socialisation de ces techniques, puisque c'est ce qui est en train de se produire. Toutes ces techniques qui viennent au-delà du tournant machinique de la sensibilité rendent possible un réarmement des amateurs, la construction d'une écoute et d'un regard instrumentés, et cela doit faire l'objet d'une politique nationale et européenne. Il faut mettre au cœur de la politique culturelle européenne le développement de technologies d'acculturation, pour les confier aux différentes Educations Nationales et en faire un objet de politique industrielle, et pas simplement de politique culturelle et éducative. Il faut non seulement que les ministères de la Culture et de l'Education Nationale se rapprochent aujourd'hui ; quand j'ai fait les « Musique lab », j'ai réuni des professeurs des conservatoires et ceux de l'enseignement secondaire qui m'ont dit qu'ils se rencontraient pour la première fois. Vous évoquez la possibilité qu'une œuvre fasse travailler ensemble les enseignants de toutes les disciplines, mais on peut aussi envisager qu'une localité fasse travailler ensemble tous les établissements éducatifs et culturels qu'elle regroupe. Il faut faire se rapprocher les ministères de la Culture et l'Education Nationale, mais aussi le ministère de l'Industrie et l'Union Européenne, sur ces questions.

M. Lockwood :

Merci pour ce développement très intéressant. Je crois que tous les membres du Haut Conseil s'accordent sur ces analyses. C'est un système totalitaire culturel que vous esquissez. L'importance du développement économique et industriel a été mis en évidence quand nous avons écouté les présidents des différentes chaînes. Il me semble néanmoins que votre vision désigne un objectif assez élitiste... Comment rattacher cet élitisme à la situation actuelle, à l'enfant qui sait à peine lire et écrire en entrant en sixième. Comment peut-il connaître le langage écrit de la musique, par exemple ? Ne faut-il pas rattacher cette éducation à une voie du milieu qui se situerait entre cette culture marchande et la culture élitiste, pour en faire un objectif de long terme, progressif ? Est-ce que vous pensez qu'on doit tout de suite s'adresser par un biais élitiste, scientifique, de la connaissance ?

M. Stiegler :

J'assume complètement le mot « élitisme », parce qu'il n'y a aucune culture sans élitisme. Tout dépend de ce vous appelez « élite » ; « élite », c'est le meilleur, et précisément, qu'est-ce que la culture si ce n'est pas ce qui produit la conscience de ce qu'il y a de meilleur et de moins bon ? De ce point de vue-là, une culture qui n'est pas élitiste n'est pas une culture. En même temps, j'entends bien ce que vous dites : il existe toujours l'élitisme au sens de ce qu'on pourrait appeler une coupure entre une culture institutionnalisée et d'autre part une population totalement « a-culturée »... C'est un état de fait mais ce n'est en aucun cas un état de droit, en aucun cas on ne doit l'intérioriser. Je comprends mieux la remarque de Pierre Baqué sur les 9 millions d'élèves. Mais je n'ai pas proposé une culture élitiste, je n'ai pas proposé d'apprendre à lire la musique à tout le monde, étant moi-même complètement incapable de lire une partition d'orchestre. Je voulais dire que de même qu'on ne peut pas demander à tout le monde quelle est la logique de production d'un film, ce qui est très compliqué, on ne doit pas pour autant renoncer à la possibilité de développer une intelligence formelle chez les élèves, de la musique savante et des règles d'écriture

de l'image. Il ne s'agit pas d'être élitiste, il s'agit de se demander si on ne peut pas donner une approche analytique de l'ensemble des œuvres.

Vous évoquez un enfant qui ne saurait ni lire ni écrire en sixième, mais à un tel enfant on ne peut rien apprendre, donc je refuse d'intérioriser cet état de fait. Il y a d'ailleurs là une véritable question préalable à résoudre : comment faire pour que les enfants sachent lire et écrire en arrivant en sixième ? Mais je pense que si on commence à intérioriser un état de fait aussi inquiétant, ce n'est même pas la peine de continuer à parler d'éducation artistique et culturelle à l'école. En revanche, je dirais volontiers qu'apprendre à lire et à écrire en sixième, c'est apprendre à avoir un rapport analytique avec sa langue. Un enfant qui sait lire et écrire n'a pas un rapport purement synthétique à sa langue, il est capable de s'en détacher et de la décomposer, de la même manière qu'un musicien qui entend une mélodie est capable de la décomposer en identifiant une gamme. Ce qui fait que l'école est une école, c'est cette capacité analytique qui est donnée dans le domaine de la langue et du calcul. Développer une éducation artistique et culturelle à l'école suppose une formation analytique dans le domaine des arts. Je pense que ce n'est pas à l'école de développer les pratiques artistiques, mais aux conservatoires. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas de pratiques à l'école, mais que ces pratiques doivent être mises au service d'une capacité analytique. Le conservatoire doit être mis au service d'une capacité synthétique, d'une capacité à produire des sons, des mouvements, des gestes.

M. Lockwood :

La musique est un langage, comme le français, qui a comme toutes les langues une dimension sonore, sensible, émotive... Vous paraît-il important de mettre en avant la charge émotive du langage musical ? Considérez-vous que le plus important, c'est la forme ?

M. Stiegler :

On ne peut donner la moindre intelligence de la forme musicale, littéraire ou autre si on n'a pas d'abord une expérience de l'émotion.

Mme Juppé-Leblond :

Je retrouve un fil rouge qui parcourt le discours des uns et des autres sur le mode d'accès, ou plutôt les différents modes d'accès à l'art. On retrouve aussi bien chez vous que chez les autres intervenants l'idée que finalement, on est tous d'accord pour dire qu'on accède à l'art par une forme de pratique, et par une forme de regard et d'écoute. Ce qui me préoccupe dans tout ce que j'entends, c'est la même chose que Pierre Baqué, c'est-à-dire la mise en œuvre. Vous proposez au Haut Conseil d'avoir de l'ambition, de porter vers le politique un ensemble de propositions fortes et construites pour une éducation artistique et culturelle. Je pense qu'il faut absolument que nous servions ces plus de neuf millions. Je suis persuadée qu'il y a pour eux tous un socle possible, d'accès par le sensible et la pratique, par la présence des œuvres et une analyse ; qu'il y a une base possible, avec l'Education Nationale mais aussi avec l'ensemble des partenariats extraordinairement riches mais inégaux mis en place sur le territoire. Je suis certaine qu'on peut construire une base commune. Et il s'agit bien là d'élitisme, l'accès au beau, au meilleur de l'art, pour tous. Parmi tout ce qui a été dit, il faut faire un tri, mais je crois qu'il faut en revenir à cet essentiel-là. Je crois qu'il faut absolument qu'on trouve les modes de généralisation – même si je n'aime pas beaucoup ce mot, mais c'est de ça qu'il s'agit – l'apprentissage pour tous des langages propres aux différents domaines artistiques.

M. Stiegler :

Mais je ne voulais surtout pas dire qu'il fallait renoncer à faire face aux neuf millions d'élèves, au contraire. Je voulais simplement dire qu'il ne fallait pas intérioriser le fait qu'ils arrivent en sixième sans savoir lire ni écrire, c'est autre chose. Ne pas l'intérioriser ne veut pas dire

refuser de le voir. Mais pour préciser mon propos, le projet « Musique lab » développé à l'IRCAM devait aussi bien permettre d'analyser une œuvre musicale complexe que l'orchestration d'un disque de Claude François, qu'une musique jazz ou une musique populaire tzigane. Je veux dire que nous sommes aujourd'hui dans une situation problématique de « fracture » artistique, esthétique, culturelle, et qui n'est pas simplement entre des classes sociales défavorisées et les hautes sphères cultivées de la grande bourgeoisie, parce que vous savez bien que des défenseurs inconditionnels de l'art contemporain côtoient dans des sphères très cultivées de gens, qui, comme Marc Fumaroli, trouvent que cet art contemporain n'appartient plus du tout à l'histoire dans laquelle nous nous reconnaissons. Il y a une crise considérable, y compris en ce qui concerne le dodécaphonisme qui n'est pas du tout intégré dans l'histoire de la musique, y compris par de très grands musiciens. La culture vit sans doute une crise comme elle n'en a jamais connue. Je crois qu'il est fondamental de redonner une conscience d'unité de l'histoire, de la musique, du visible, depuis leur apparition et jusque dans les formes les plus contemporaines. Encore une fois, je parle de Claude François parce que, bien orchestré, ça peut être très intéressant. J'avais tenté de montrer que Claude François, c'est une anthologie de la musique savante depuis Monteverdi jusqu'à nos jours. J'en avais parlé à Pierre Boulez qui avait été scandalisé, mais je pense qu'on aurait pu enseigner l'histoire de la musique occidentale à travers les orchestrations de Claude François, et à partir de là, on peut montrer comment ces formes sont ailleurs mises à l'épreuve dans des formes plus complexes.

M. Lockwood :

Voici donc une esquisse de méthodologie.

M. Lassalle :

Je voudrais revenir sur cette double nécessité de l'élitisme, mais d'un élitisme pour tous. Parce que l'élitisme pour quelques uns, ça ne m'intéresse pas. Je suis un homme de théâtre, né au théâtre à Avignon, ce qui n'est pas original pour quelqu'un de ma génération. Je suis né au théâtre dans la découverte ou la redécouverte de textes de Corneille, Musset, Molière et bien d'autres. Je suis né dans l'émerveillement de la découverte de l'art scénique, qui a donné un sens à ma vie. Mais je suis né aussi dans l'émerveillement du partage, avec des gens qui jusqu'alors, dans une immense majorité, n'étaient jamais venus au théâtre. Ce rêve du partage n'a cessé de m'habiter, à Vitry, où l'on ne brûlait pas encore les voitures mais où la menace était quotidienne. Mais depuis que je suis les travaux du Haut Conseil, je me demande : n'y a-t-il pas quelques équivoques quant à la notion d'éducation artistique, et culturelle – je ferais moi aussi volontiers l'économie de l'appendice. Pour moi, l'éducation artistique ne recoupe pas ou ne redouble pas l'idée de la formation. Il y a à l'école des cours de musique, d'arts plastiques, dont on peut d'ailleurs penser ce que l'on veut, il y a aussi des agrégations ; et je crois que l'éducation artistique n'est pas l'espace de la formation, de la transmission du savoir. Elle ne relève pas forcément des programmes officiels des matières à étudier. Elle n'inclut pas, et de moins en moins, un socle commun social et culturel, religieux. Elle passe au contraire par la prodigieuse diversité, le prodigieux métissage des élèves dans ce qui a précédé leur passage à l'école. C'est pour reprendre votre terme, un « pré individuel » extrêmement éclaté.

L'éducation artistique est avant tout, à mes yeux, fédérative de pratiques, de savoirs, d'expériences, de recherches, de techniques, elle est pluridisciplinaire, collective. Elle a pour sujet « un », mais elle a pour objectif « l'ensemble ». Elle intéresse autant le temps et l'espace scolaires qu'extrascolaires. A partir de ces quelques préalables, elle peut devenir ce dont on a tant besoin aujourd'hui : un facteur d'intégration sociale. C'est sa première nécessité. L'éducation artistique n'a pas pour mission de former des créateurs ou des artistes, il y a des écoles pour ça. Elle a à intégrer civiquement, « citoyennement », l'individu dans la cité. Cette intégration sociale, c'est peut-être la dernière chance qui nous reste, face aux périls que traversent nos sociétés :

communautarisme, racisme, nationalismes divers, etc. Je parle aussi de ceux qui n'ont rien, et qui dans un grand nombre de cas ne fréquentent plus l'école. De tout ce que j'ai entendu ici, ce qui m'a le plus marqué, c'est le témoignage du proviseur d'un lycée de Bobigny qui nous a dit : « mon problème, c'est que 80% des élèves ne viennent plus à l'école le matin. » Et qui donc a mis en place avec un collectif d'artistes une démarche : il a fait semblant d'abandonner pour un temps la pédagogie et la transmission du savoir au profit d'une mobilisation générale qui a rendu aux élèves, qui ont joué le jeu, quelque chose comme la découverte du plaisir d'apprendre, l'envie d'apprendre à apprendre. Parler d'éducation artistique, pour moi, c'est être en charge de cela ; c'est difficile, mais il n'y a pas d'autre lieu. Et c'est possible. J'ai eu l'occasion de travailler pendant six ans avec une association dont le préalable est de réunir au sein de l'école les enseignants et les artistes, dans un respect absolu de leur différence et de leur complémentarité. Ceci afin de dire que je suis sensible à tous les discours entendus ce matin, alors essayons concrètement, modestement, de penser les termes d'une véritable intégration artistique, mais ne prenons pas la carte pour le territoire. Je pense être cinéphile et être cinéphile, ce n'est pas être cinéaste.

Voilà pour nos interlocuteurs : oui, il faut être ferme sur le plan politique, mais j'avoue que nous avons été introduits tout à l'heure aux arcanes : comment nos travaux vont de chambre en chambre, de Parlement en Sénat. Je crois que la meilleure façon d'enterrer un projet, c'est de le confier à une commission...

M. Pire :

Nous ne sommes pas une commission, mais un Haut Conseil. Nous disposons d'une durée inédite pour juger du sort réservé à nos propositions.

M. Baqué :

Je voudrais tenter de faire une synthèse, mais j'ai été très séduit par ce qui s'est dit et les contradictions soulevées. Je ne suis plus, moi-même, à cette heure-ci, qu'un ensemble de contradictions. Si j'essaie tout de même d'extraire de tout ça la substantifique moelle et pour la transmettre aux politiques, je constate qu'on a beaucoup parlé des enfants mais très peu des jeunes adultes. Or il y a une continuité et il est nécessaire de tenir les deux bouts, et ne pas oublier le bout terminal qu'on laisse toujours de côté. Il se passe aussi des choses au niveau du post-baccalauréat, avec des effets de rétroaction. Il faut y penser, c'est un premier point.

On a aussi parlé de la situation actuelle : l'éclatement, le morcellement, le ludique futile, le rôle néfaste des industries culturelles, avec la réflexion que vous proposez : les industries culturelles sont néfastes mais après tout, au lieu de livrer ce qui s'apparente pour moi au combat de Don Quichotte contre les moulins à vent, essayons de récupérer cela pour en faire un outil d'acculturation. Je crois qu'on ne peut y arriver que si on se préoccupe par rapport à cet éclatement, de trouver de l'ordre, de la cohérence et de la continuité. Je suis surpris que l'on n'ait pas du tout parlé du livre. Ce qui me frappe quand je regarde un livre scolaire actuellement, c'est qu'il ressemble à un écran d'ordinateur, quand on consulte Internet, avec des liens partout. La page explose, elle est décomposée en multiples petits excursions. C'est intéressant pour les auteurs, pour quelqu'un qui a déjà une maîtrise de la continuité de l'histoire, mais c'est une catastrophe pour un gamin qui ne sait pas si Louis XIV c'est après Napoléon ou avant Vercingétorix ou l'inverse... – et je ne cite pas des perles de cancre, les étudiants en premier cycle à l'université qui ne sont pas capables de vous donner quelques éléments de chronologie élémentaire. Je crois qu'il faut absolument retrouver cette idée du fil rouge.

Une autre idée me paraît importante : faire travailler les gens ensemble. Mais il y a trente ans qu'on le dit dans tous les programmes : travaillez donc ensemble. C'est très difficile, ça nécessite une grande générosité, de hautes compétences, des horaires communs. En revanche, on peut les faire travailler ensemble sur un projet, entre autres sur une œuvre d'art. « Rencontre avec

une œuvre d'art », c'était un projet qui marchait, que l'on a abandonné alors qu'il ne coûtait pas grand-chose – ce qui rend les projets d'ailleurs suspects puisqu'on a besoin de sommes considérables – mais c'est peut-être un programme qu'on pourrait tenter de relancer. Ce n'est pas en contradiction avec le socle, avec l'esprit du socle.

Il me semble qu'il y a aussi, par rapport à l'éducation culturelle et artistique, un concept à questionner à nouveau, c'est celui de ce que j'appelle la pratique critique. On ne peut s'en tenir au niveau d'une pratique uniquement créative, de l'expression personnelle. Il faut que tout moment de pratique soit suivi d'un moment où l'on se pose, on fait silence, on réfléchit à ce qui s'est passé, et on fait venir autour de ça les éléments culturels indispensables pour alimenter cela et le relancer. La pratique critique est une approche qui associe le « faire » et des savoirs venant après le « faire », et qui mobilisent le « savoir-faire ». Au regard de tout ce qui relève de l'acte pédagogique, l'institution doit se préoccuper du « faire-valoir », qui est un quatrième élément à mettre en œuvre. Il y a des choses très intéressantes qui se produisent partout, elles se perdent. Les gens qui les produisent ne sont soutenus par rien d'autres que par leurs convictions, ne sont jamais récompensés... J'exagère mais je préfère forcer le trait pour être entendu. Je caricature pour qu'il y ait une chance qu'au bout, il y ait quelque chose.

Mme Campion :

Merci, voilà une ligne de marche. Il y a une volonté entre les acteurs de terrain de décroquer, et de bâtir ensemble, d'ailleurs le colloque d'Amiens²¹ a marqué dans ce sens une césure et je crois que c'est grâce au Haut Conseil. Je crois que c'est après un an d'existence que l'on a pu, à Nantes puis à Amiens, réaffirmer une volonté de travailler ensemble.

M. Baqué :

Je voulais terminer sur l'histoire de l'art et la fréquentation de musées, la rencontre avec une peinture. Si l'on entre dans les musées, si l'on écoute les commentateurs qui détiennent le droit et le devoir, si vous avez trois personnes avec vous et que vous chuchotez quelque chose sur une peinture, on vient vous taper sur les doigts en vous disant : « vous n'avez pas le droit » et vous vous faites sortir *manu militari* par les gardiens, comme cela m'est arrivé au MoMA, à New York. Ce qu'il y a dans l'enseignement de l'histoire de l'art, c'est qu'on parle de tout devant un tableau mais pas de la peinture. On peut revenir à Maurice Denis sur le fait qu'un tableau, avant d'être une bataille, un nu ou je ne sais quoi, est « une surface recouverte de couleurs dans un certain ordre assemblées ». C'est un peu limité, mais s'il y a un tableau, c'est parce qu'il y a de la peinture, des peintres qui ont été préoccupés par l'idée d'une histoire à raconter, qui leur était commandée, et de la mise en œuvre avec des moyens spécifiques qui sont ceux de la peinture. Si on ne parle pas de la peinture et si on ne la fait pas expérimenter, la rencontre avec l'œuvre d'art sera toujours superficielle.

M. Parent :

J'ai entendu tout à l'heure le mot « ludique », qui personnellement m'arrache les oreilles, et je n'ai pas entendu la moindre réaction de la part des représentants de l'Education Nationale. Nous avons déjà dix ans d'enseignement ludique derrière nous, et l'on sait que c'est un échec, qu'il faut arrêter, et quand s'arrêterons-nous ? Il faut absolument en finir avec le ludisme, l'école n'est pas là pour distraire ces bambins... Ils ont dix-sept ans et il faut encore les distraire, parce que si on ne les distrait pas, ils ne veulent pas entendre et écouter. Il faut quand même prendre des décisions là-dessus, et ça va mettre en critique une bonne partie des us et coutumes de l'Education Nationale et de la Culture dans leur ensemble.

²¹ Le colloque d'Amiens s'est tenu le 23 et 24 novembre 2006 et traitait de la question suivante : « Pour une politique territoriale d'éducation artistique et culturelle des jeunes ».

M. Lockwood :

Mais nous sommes là pour en débattre, et nous parlerons cet après-midi de la synthèse et des propositions.

Mme Labourdette :

Je voulais demander à M. Stiegler si au-delà du diagnostic sur la situation, il avait des propositions sur la manière d'utiliser intelligemment les nouvelles technologies au profit de l'action culturelle telle que nos l'avons évoquée ce matin. Comment voyez-vous les choses ? Comment arriver à utiliser et détourner « l'ennemi » pour en faire un cheval de Troie au service de l'éducation ? Rien ne paraît moins aisé si l'on songe aux débats relatifs aux droits d'auteur et sur l'accès à Internet. Ils ont montré que l'industrie culturelle possède une capacité de résistance assez forte.

M. Stiegler :

Il est très difficile de répondre d'une manière générale à cette question, puisque chaque domaine suscite un développement industriel spécifique. J'ai travaillé sur la musique mais les choses sont différentes pour la peinture, pour le théâtre ou la littérature. Sur les questions de droits, je le vois pour le projet que je développe actuellement, il y a encore une séparation entre les données critiques, d'accompagnement, et le film lui-même. Le logiciel est incapable de lire et piloter un lecteur DVD. Lorsque vous souhaitez disposer du film, il faut acheter le DVD ou le télécharger. Voilà un aspect de la résistance des industries culturelles, mais c'est aussi un problème d'organisation économique. A partir du moment où le droit patrimonial est mis au service d'une certaine organisation industrielle de l'économie culturelle, et c'est un fait, il y a vraiment un problème d'économie. Et c'est pourquoi il faut porter aussi la question du côté industriel. J'évoquais aussi les logiques de réseau, le Web 2.0, dont je pense qu'il peut entraîner des phénomènes intéressants. Mais je constate tout de même un état de choses assez désolant en matière de déculturation. Je voudrais donner un exemple : quand les technologies se sont développées dans le domaine éducatif, on a donné à un certain nombre d'éditeurs et d'acteurs économiques la possibilité de développer des produits ludiques : « apprendre l'orthographe en jouant ». Les résultats ont été absolument catastrophiques.

Je suis d'ailleurs comme Claude Parent un pourfendeur du ludique, je suis très réservé sur cette idée. Mais comment se fait-il qu'on n'ait pas imposé à ces acteurs économiques les mêmes cahiers des charges que pour les manuels scolaires, avec les programmes définis par des personnes compétentes qui auraient pu leur dire : « voilà le cahier des charges, à vous de réaliser un projet, on vous met en concurrence ». On a laissé ces gens développer des projets qui ne sont pas pérennes, parce qu'on n'a à aucun moment réfléchi sur ces nouvelles formes. Et faute d'y avoir réfléchi dans le domaine public, on a laissé le marché faire ses propositions, et maintenant il se passe la même chose dans le domaine des nouveaux médias que sont les réseaux, et je crois qu'il y a là beaucoup de choses à faire. Je crois qu'on peut à la fois répondre à la situation présente, comme le souhaitait Mme Juppé, mais je crois que pour cela, il faut être aussi capable de se donner un horizon à moyen et long terme, en expliquant vers quoi on peut aller pour améliorer la situation présente.

M. Pire :

Tout à fait. Vous nous avez interpellé en nous demandant d'être ambitieux et exigeants, mais comme nous allons bientôt remettre notre rapport annuel, nous sommes très demandeurs de propositions concrètes qui tiendraient compte du contexte de mise en place du Haut Conseil, et pourraient s'inspirer des objectifs que vous avez évoqués tout à l'heure. Si vous pouvez nous transmettre une ou deux propositions phares, un peu visibles, et en même temps réalistes, nous leur réserverons le meilleur accueil.

M. Kerlan :

Il me semble que l'enjeu n'est pas seulement l'éducation artistique et sa diffusion, c'est une question qui a été posée depuis longtemps : comment faire de l'art une éducation de base. Je pense que la formulation est très importante, mais il est vrai qu'en France, on n'a pas cette formulation, elle trouve son origine en anglais où, quand on parle d' *art basic education*, on sait que l'on parle à la fois de l'art dans sa composante citoyenne, mais aussi des questions de concentration, d'attention, de développement de la conscience, que vous soulignez.

Reste la question de l'appendice « culturel ». Je crois qu'il est important d'indiquer que ce terme est venu se raccrocher de manière un peu ambiguë, dans un contexte où étaient mises en avant les pratiques culturelles, et dans lequel il est davantage question d'industrie que de culture au sens où nous le disons. Néanmoins, il faut aussi se méfier de ce qu'on évacue quand on refuse le terme. Le mot n'est pas présent pour rien. Je crois que son origine est plutôt québécoise. Le Québec, en raison de sa culture anglo-saxonne, s'est avisé à une époque de formuler l'ensemble de son programme scolaire en termes de compétences, de savoir-faire et d'objectif : une rationalisation technocratique, en somme, de l'enseignement. Et ils en sont revenus. Ils ont décidé désormais de donner à tout enseignement une dimension culturelle. Et ce que vous disiez sur les manuels par exemple, l'illustre très bien. Je crois que la dimension culturelle manque étrangement à de très nombreux manuels. Je crois que je distinguerais volontiers « éducation artistique », « art comme éducation de base », et dimension culturelle de tous les enseignements quels qu'ils soient, mathématiques et scientifiques aussi.

M. Blanc :

Je voudrais revenir sur un point : la nécessité absolue de valoriser et d'inventorier les expériences menées sur le terrain. Le système éducatif expérimente énormément et ne mutualise jamais. Je ne dis pas qu'il faut absolument systématiser et normaliser toute expérience positive, mais il faut au moins la faire connaître. Je sais que j'aborde quelque chose de très complexe dans le quotidien de chaque classe, je sais qu'on n'a pas les outils, mais je passe mon temps, en tant que responsable national d'une fédération de parents d'élèves, à constater des expérimentations positives, intéressantes, dans tous les domaines de l'éducation, et elles sont souvent circonscrites à un établissement, une ville, un département, ce qui est dommage en terme d'énergie gaspillée.

Mme Juppé-Leblond :

C'est vrai qu'on n'a pas d'appareil, qu'on a déjà perdu beaucoup de mémoire et qu'on ne peut pas tout savoir. Mais je pense qu'une mémoire invisible se constitue malgré tout, qui forme terreau, et qui fait qu'adviennent des dispositifs, et que se généralisent des expériences tout en tenant compte de l'originalité propre à chaque situation.

M. Pire :

Mais cela n'est pas incompatible avec cette demande récurrente de créer un observatoire des politiques d'éducation artistique et culturelle. J'ajouterais même des « bonnes pratiques » en matière d'éducation artistique et culturelle, et comportant une approche critique permettant de généraliser les meilleures d'entre elles. Un système de ce genre s'installe progressivement au sein du système italien, lequel est très différent du nôtre. La maîtrise des politiques culturelles et éducatives y est très locale et régionale. Or, il se fait jour en Italie un besoin de centraliser, non pas la politique, mais les connaissances. Un centre d'étude et de diffusion des bonnes pratiques a été créé à Rome il y a deux ans ; nous sommes en contact avec les responsables afin de mieux connaître cette expérience et d'être en mesure de répondre à votre demande.

M. Bazin :

Je ne voudrais pas laisser entériner l'idée que ça ne se fait pas du tout. Autant je comprends que le Haut Conseil, dans son souci d'attirer l'attention des politiques, veuille marquer le trait de manière forte, autant je trouverais injuste de considérer que les institutions éducatives ou culturelles ne font pas le travail de valorisation. Nous avons créé des sites Internet avec des bases de données, des recueils de pratiques, des valorisations d'innovations...

Cela pose deux questions : comment s'assurer de l'actualisation permanente de ces outils, et comment penser la modélisation de ce qu'on appelle les bonnes pratiques ? Il existe une difficulté dans la notion de « bonne pratique » qui est très répandue dans le monde anglo-saxon, c'est de considérer qu'elle vaut par elle-même. La question que ça pose à un système national qui a pour vocation de toucher l'ensemble du territoire, c'est de savoir ce qu'on peut retirer d'une bonne pratique et comment en tirer parti pour l'exploiter dans des contextes dont nous savons à quel point ils sont différents.

Mme Campion :

Dans le prolongement de ce qui a été dit, chaque académie bénéficie d'un site sur lequel elle peut mettre en ligne des innovations pédagogiques. Pour parler du site d'Amiens, que j'ai transmis au ministère la semaine dernière, concernant l'éducation prioritaire, il nous était demandé quelles innovations pédagogiques, correspondant à l'application de l'article 34, donc vraiment innovantes, nous comptions transmettre. J'ai donc transmis, la semaine dernière, des idées, comme il y a en matière d'éducation prioritaire, au sujet de nombreuses actions entamées ayant trait à l'éducation artistique et culturelles. Il y a manifestement un souci de notre administration centrale de suivre, de mutualiser les bonnes pratiques. Je crois que l'intérêt de ces expérimentations est d'inciter à raisonner en objectifs, indicateurs et évaluations. C'est-à-dire que l'on crée des bornes pour initier un processus vertueux de bonnes pratiques, et de valorisation des actions conduites. Cela vaut pour le domaine de l'éducation artistique et culturelle comme dans tous les domaines.

M. Lockwood :

Nous allons lever la séance, en précisant que les interventions des personnes que nous avons auditionnées ce matin nous ont permis d'avancer dans nos débats et dans le travail de définition indispensable aux orientations que formulera le Haut Conseil. Nous clôturons ainsi une première année de travaux par la dernière étape qui manquait à l'état des lieux de l'éducation artistique et culturelle demandé dans la lettre de mission : celle d'une indispensable clarification sémantique.

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 24 OCTOBRE 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Didier Blanc, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Soizic Charpentier, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Benoît Paumier, Claude Parent.

Représentants des ministères

Laurent Bazin, ministère de l'Education Nationale, Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Ugo Bertoni, chargé d'étude, Julien Magnier, chargé d'étude.

Excusés

Roland Debbasch, Gérard Garouste, Catherine Grenier, Martine Kahane, Albéric de Montgolfier, Laura Ortusi

Chercheurs invités

Marie-Christine Bordeaux, Philippe Coulangeon, Hervé Glévarec, Alain Kerlan, Jean-Louis Missika, Sylvie Octobre.

L'ordre du jour de la séance prévoit les auditions de :

- M. Patrick de Carolis, président directeur général du groupe France Télévisions ;
- M. Patrick Le Lay, président directeur général du groupe TF1 ;
- M. Dominique Baudis, président du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel ;
- Mme Catherine Clément, essayiste et auteur du rapport remis au ministre de la culture en septembre 2002 sur la place de la culture sur la télévision de service public.

* * *

M. Lockwood souhaite la bienvenue aux membres du Haut Conseil et aux chercheurs invités.

« Mesdames et Messieurs les Membres du Haut Conseil, notre séance d'aujourd'hui est importante pour plusieurs raisons :

En premier lieu, la qualité des personnes que nous allons auditionner. La venue le même jour en ces locaux des dirigeants des deux plus importants groupes télévisuels, représente en soi un succès. Il manifeste en effet la crédibilité que notre Haut Conseil est en train de recueillir. Malgré une discrétion volontaire et la volonté de tracer notre sillon dans la durée, notre existence commence à être reconnue et nos travaux suscitent un intérêt croissant.

En deuxième lieu, nous accueillons aujourd'hui pour la première fois des chercheurs, qu'en votre nom à tous, je salue et je remercie. Il semblait intéressant de commencer à élargir notre cercle – comme la lettre de mission nous y invite – sur ce sujet particulièrement complexe.

La télévision représente en effet un véritable continent. Ses relations avec l'éducation, avec la culture et avec l'éducation artistique sont loin d'être évidentes. Pour autant, la puissance inégalée de la télévision dans la *transmission* de la culture est aujourd'hui reconnue de tous.

Je n'irai pas jusqu'à prétendre que ce média est désormais le concurrent principal de l'école.

Toutefois, il est absolument nécessaire de s'interroger sur la place qu'il occupe réellement dans l'accès à la culture de la population scolaire. Au-delà, il faut aussi s'interroger sur le rôle que la télévision peut jouer comme partenaire de l'éducation artistique.

L'ampleur et la complexité exceptionnelle de ce débat a justifié un travail de préparation qui constitue une autre innovation. Le document préparé par Jean-Michel PIRE et nos deux chargés d'étude, Ugo BERTONI et Julien MAGNIER auxquels je souhaite la bienvenue, constitue une trame qui permettra de structurer nos débats.

– Le premier point sera l'occasion de situer, d'une façon générale et sans évoquer une chaîne en particulier, le rôle et la responsabilité de la télévision dans la définition de la culture.

Nous explorerons sur un plan théorique la question de l'hégémonie culturelle de la télévision et tenterons d'en définir les conséquences en termes de responsabilité, notamment au regard des contenus et de leur évaluation qualitative.

– Le deuxième point viendra sur le terrain plus concret des programmes consacrés à la culture par les chaînes. On s'interrogera sur l'orientation de ces programmes et sur la place qu'ils occupent dans la grille.

– Enfin, le troisième point esquissera une analyse prospective à la lumière des discours qui annoncent la fin prochaine du modèle industriel régissant actuellement la télévision.

Naturellement, à l'intérieur de cette structure, vous serez entièrement libres d'intervenir et de poser les questions qui vous semblent opportunes.

Cette après-midi, les auditions de M. Baudis et de Mme Clément seront l'occasion de prolonger notre réflexion générale sur le phénomène télévisuel.

A présent, et jusqu'à 9h50, je demanderai à chacun des chercheurs de bien vouloir se présenter brièvement et de nous dire comment ils envisagent de participer à cette séance.

* * *

Mme Sylvie Octobre rappelle qu'elle travaille au département de la prospective et des statistiques au ministère de la culture, ses deux champs d'étude concernent d'une part une expertise de la démocratisation, et d'autre part le rapport des plus jeunes (les moins de 15 ans) aux loisirs culturels. Ces études se font par le biais soit de sondages, soit de suivis de panels qui

consistent à suivre des jeunes sur une période donnée. Des expertises plus spécifiques se font aussi sur les voies d'accès des jeunes adultes à l'art contemporain, et sur la culture de la chambre. Mme Octobre souhaite intervenir durant les débats en abordant la question de l'action socialisatrice des médias considérés comme objets de socialisation et de production de modèles, en reliant cette question aux phénomènes générationnels distinguant les phénomènes d'une classe d'âge et ceux qui se diffusent de façon plus large.

A la demande de M. De Mazières, Sylvie Octobre rappelle quelques données clés sur l'audiovisuel : la télévision reste le premier média des enfants (6-14 ans), et cette supériorité reste très marquée par rapport aux autres médias, même si des phénomènes de concurrence existent. Par ailleurs, la première consommation médiatique des enfants est la musique (succès des chaînes musicales sur le câble). Concernant les médias presse, la lecture est en perte de vitesse auprès des plus jeunes, phénomène qui a déjà touché les jeunes adultes actuels, mais qui s'accroît aujourd'hui, notamment pour la lecture des œuvres, mais la presse thématique connaît un vif succès. Concernant le rapport des plus jeunes aux équipements culturels, les équipements sont aujourd'hui relativement bien connus, principalement ceux qui ont une visée familiale ou éducative. Mais la médiation massive opérée par ces équipements ne semble pas laisser de place aux jeunes pour une réappropriation et une place pour leur propre culture, si bien qu'ils s'en détournent lorsqu'ils acquièrent une certaine autonomie.

M. Jean-Louis Missika, rappelle qu'il enseigne la communication, et qu'il est consultant, spécialiste des questions de télévision et de société. Il a publié un livre intitulé *La fin de la télévision*, et fut à l'origine d'un projet de chaîne de télévision éducative appelée « Eurêka », matrice en ancêtre de France 5. Il fut également l'auteur d'un rapport remis au ministre de la culture, Mme Trautman, sur les missions de service public des télévisions publiques en 1999 ; une des idées de ce rapport était de remplacer les cahiers des charges par des contrats d'objectifs, car les contraintes fortes imposées aux dirigeants de chaînes incitent les programmeurs à les contourner. M. Missika rappelle que ce que le public entend par « émissions culturelles » couvre des domaines très différents.

M. Hervé Glévaec rappelle qu'il a beaucoup étudié le champ de la radio (France Culture, et émissions destinées aux jeunes), celui des associations du patrimoine, et des séries télévisuelles américaines. Une des problématiques choisies est celle de l'effet des médias sur les jeunes, par rapport aux autres vecteurs que sont l'école et la famille, notamment dans le cadre de la culture de la chambre. M. Glévaec précise que les jeunes sont souvent de véritables amateurs lorsqu'ils s'intéressent à un champ précis (musique Rap, R'n'B...), et qu'ils sont capables de structurer, distinguer et hiérarchiser les différents produits qu'on leur propose dans ce champ précis.

Mme Marie-Christine Bordeaux rappelle qu'elle a été chargée d'éducation artistique et culturelle en DRAC, et qu'en tant qu'universitaire elle s'intéresse à la médiation des arts vivants, notamment la danse. Elle utilise ses travaux sur la médiation culturelle pour analyser l'éducation artistique dans sa dimension théorique (l'éducation artistique et culturelle comme modèle), et dans sa dimension territoriale par le biais de la participation des collectivités territoriales qui devient plus conceptuelle et moins financière. Concernant les auditions, Mme Bordeaux est intéressée par les questions de l'exception pédagogique, c'est-à-dire la place de la télévision dans les pratiques pédagogiques, et de la facilitation de l'accès à des ressources culturelles *via* la télévision (question de l'utilisation des vidéos). Elle ajoute que la question de la télévision comme objet culturel l'intéressera aujourd'hui : créé-t-elle des espaces médiateurs et de débat en son sein ? L'éducation artistique et culturelle doit en effet former des individus critiques et autonomes. Enfin, la prolifération des médias permet-elle de rendre accessible un plus grand nombre d'événements

culturels, même si cette médiatisation et cette médiation ne peuvent pas remplacer le contact direct avec les œuvres ?

M. Philippe Coulangeon rappelle que ses travaux portent sur la dimension culturelle des inégalités sociales. Actuellement, il s'intéresse à l'articulation entre éducation et culture, et sur la question de l'impact de la massification scolaire de l'enseignement secondaire, sur les pratiques culturelles. Concernant la réunion du jour, il dresse quatre constats :

- Contrairement aux idées reçues, la télévision concerne moins les jeunes et les adolescents que les personnes âgées.

- Sur la place de la télévision dans les modes de vie et les activités de loisir, il est excessif de considérer la télévision comme un concurrent des activités culturelles et notamment des activités savantes. La télévision concurrence la culture dite populaire (jeu de cartes, bricolage, jardinage), donc elle n'est pas l'ennemie de la culture dans les loisirs.

- Sur l'évolution des pratiques par génération, l'effet bénéfique de l'accès à l'éducation (pour le plus grand nombre) sur l'accès à la culture s'est amenuisé dans les jeunes générations.

Philippe Coulangeon s'interroge beaucoup sur la dimension pédagogique que peut avoir la télévision.

M. Kerlan dirige le département de science de l'éducation à l'université de Lyon, et s'interroge sur la place et le sens qu'ont l'art et la culture dans le champ éducatif et social aujourd'hui, et sur les dispositifs faisant place à l'art et la culture dans l'école. M. Kerlan rappelle que l'art et la culture offrent de véritables rencontres et expériences, et se demande si la télévision est capable de relever ce défi. En outre, l'usage de la télévision se fait de façon individualisée et éclatée, donc qu'est ce que la culture dans un monde où chacun pourra accéder à ce qu'il veut là où il le veut ?

M. Pire rappelle quels pourraient être les trois parties du questionnement :

- la télévision productrice d'une culture
- la place de la culture à la télévision
- l'évolution de la télévision face à la concurrence des nouvelles technologies.

Mme Juppé-Leblond rappelle qu'il est important de s'interroger sur la place des arts et de la culture à la télévision, mais aussi sur la place de la formation à l'éducation artistique à la télévision. Quelle forme peut-prendre l'éducation artistique ?

* * *

AUDITION DE PATRICK DE CAROLIS

Accueil de M. Patrick de Carolis par M. Lockwood :

« Monsieur le Directeur du Cabinet, Monsieur le Président, Monsieur le Directeur Général, Monsieur le Président, Vous avez très spontanément accepté de répondre à notre invitation et vos équipes ont effectué avec nous un travail de préparation remarquable. En particulier, permettez-moi de citer Monsieur Claude-Yves Robin et Mme Anne Grandesnoms qui nous ont réservé le meilleur accueil. Mais le sujet en valait la peine ! La place de la culture à la télévision constitue en effet l'un de vos combats majeurs.

Au moment où les effets de votre action commencent à imprégner les programmes de France télévisions, il nous a semblé essentiel de vous entendre. C'est naturellement au dirigeant, responsable de l'entité publique France télévisions, que nous nous adressons. Mais c'est aussi au grand témoin que nous faisons appel pour nous éclairer. La télévision se prépare à de profonds bouleversements dans les prochaines années – dont certains se font déjà sentir chez les jeunes. Pour autant, elle demeure le principal média en matière de diffusion de la culture, au sens très large du terme.

Dans cette situation complexe, nous souhaitons connaître votre sentiment sur

- la place qu'occupe réellement la télévision dans la diffusion de la culture, et de *quelle* culture ;
- la place de la culture dans les programmes de France télévisions ;
- l'évolution probable de ce média dans le contexte des bouleversements industriels qui se préparent.

Notre objectif, très modeste pour cette matinée, est de mieux comprendre le rôle que pourrait jouer la télévision dans la transmission des valeurs culturelles. Des points de convergence et de cohérence sont-ils possibles avec une démarche éducative ? Sans rêver d'un monde idéal où télévision et éducation marcheraient main dans la main, nous pensons qu'il est possible de progresser dans cette voie.

Je vous propose donc de commencer à vous exprimer sur ces différents points, après quoi nous engagerons un dialogue ouvert et surtout convivial. Celui-ci ne se conclura pas aujourd'hui mais, c'est le vœu que je forme se poursuivra. Il s'inscrira dans une relation d'échange et de réflexion que le Haut Conseil souhaite établir durablement avec vous, comme avec l'ensemble des acteurs culturels de notre pays. Nous vous écoutons. »

M. De Carolis remercie le Haut Conseil pour cette invitation. Il commence par donner des éléments de contexte, rappelant que 24 millions de foyers sont équipés d'une télévision, que l'offre s'est fortement développée avec 150-200 chaînes proposées. Cette offre prolixe incite plus à la facilité qu'à l'effort. Le temps de télévision est en moyenne de 3h26 par personne, et pour les 4-10 ans il est de 2h10 par jour. A partir du constat de l'importance de ce média, M. de Carolis explique quelle est l'action de France télévisions.

« A France télévisions nous remplissons notre cahier des charges – que nous pourrions vous communiquer- qui comporte des missions éducatives d'accompagnement. Il comporte des obligations : je préférerais qu'il s'agisse d'incitation. En terme d'émissions de connaissances, scientifiques, de littérature ou de cinéma, éducatives, historiques, de théâtre, donc sur le large domaine de la connaissance et de la culture, nous avons dénombré sur France télévisions 80 émissions récurrentes qui sont nées de ces obligations.

Il ne faut pas confondre le medium et l'objet ; la télévision n'est pas la culture. La télévision est un outil, un outil culturel, la télévision est lieu de création, de recreation, mais elle n'est pas la culture, elle n'est pas la lumière, elle est le projecteur qui éclaire. Tout notre travail

aujourd'hui pose la question de l'attractivité : comment rendre accessible la culture, bâtir la passerelle si l'on considère que la culture se trouve à l'extérieur de la télévision ? Ce mot accessible est un mot très fort, très important pour moi ; dès lors qu'on ne prend pas le soin de bâtir cette passerelle pour rendre accessible cette culture, cette culture nous échappe et elle échappe donc aux citoyens. Je suis fermement convaincu d'une chose, la télévision ayant pris une place de plus en plus importante, elle s'est crue être l'objet du contentement : par exemple tout débat politique qui n'a pas lieu à la télévision n'existe pas, de même toute culture qui n'aurait pas lieu à la télévision n'existerait pas. Voilà pourquoi il y a eu un enfermement, la télévision s'est crue la lumière alors qu'elle n'est pas la lumière. Si nous arrivons vraiment à en prendre conscience, alors nous redeviendrons utiles à la société, et nous redeviendrons modestement ce que nous sommes dans le service public : un acteur qui met son savoir-faire « au service de », ce passeur, ce médiateur, pour rendre l'intelligence intelligible.

Pour revenir au débat politique, nous sommes bons quand nous mettons notre savoir-faire au service de ce débat. Quand ce débat politique n'existe pas, alors nous allons le recréer, mais à travers un prisme professionnel qui n'est pas forcément celui de la réalité. Cela me paraît adaptable à la culture et à tous les domaines. Dès lors qu'on sort de cette logique de service, qu'on essaye de créer quelque chose, on le fait à travers un prisme qui n'est pas celui du réel, d'où le décalage parfois entre ce que voient les téléspectateurs à la télévision et ce qu'ils vivent quotidiennement.

Depuis un an, j'ai souhaité engager un virage éditorial à France télévisions, c'est-à-dire donner plus de sens à nos programmes, faire en sorte que même à travers des jeux, des divertissements, on puisse apprendre quelque chose ; or apprendre, c'est le début de la culture, de la connaissance. J'ai demandé aux directions générales des chaînes de regarder ce qu'ils pouvaient faire dans leur grilles de programmes, non pas en dédiant une chaîne à la culture et à la connaissance, mais en essayant de mettre partout dans les grilles et quels que soient les horaires, des accès différents à la culture et à la connaissance. Par exemple le matin dans l'émission de William Leymergie, il y a un bloc-notes culturel d'une vingtaine de minutes très informatif, le soir sur France 3 vers 22h30, nous avons essayé de créer un rendez-vous culturel quotidien où la parole circule, et prochainement sur France 2 à 20h50 nous allons prendre un événement et le traiter façon télévision (par exemple Cyrano de Bergerac). Le problème de la culture à France télévisions est lié au risque de « vider la salle ». Pour les salles de spectacle, il faut trouver le bon artiste, la bonne pièce pour la bonne salle. Sur France télévisions, le créneau de 20h50 correspond au « stade de France », à 14h c'est une autre salle, à 23h une autre etc. L'art de la programmation c'est de rendre cohérents l'objet, le contenu, l'éditorial et la présentation.

On nous reproche souvent de ne pas mettre la culture à 20h50, mais cet été j'ai insisté pour mettre la rediffusion du concert de Berlin avec Plácido Domingo et Rolando Vilanzon à 20h50, mais ce fut un échec. Le travail de France télévisions n'est pas forcément de retransmettre des spectacles, des captations ; notre travail c'est d'amener le téléspectateur à être un peu plus curieux, et de l'amener à aller voir le spectacle là où il se passe. La télévision doit être la porte d'entrée, pas le spectacle en tant que tel. Nous avons décidé de proposer en janvier des opéras en une heure avec une initiation à l'opéra. Il s'agira de raconter l'histoire d'un opéra avec les principaux extraits, qui pourra être diffusé plus tôt qu'à une heure du matin. L'idée est de faire en sorte que le programme devienne attractif et qu'il donne envie aux gens d'aller écouter ou voir l'opéra intégralement. Il faut que les gens comprennent ce qu'il y a derrière l'œuvre. C'est comme pour les tableaux, il y en a qui se regardent à 50cm et d'autres à 10m, et cette posture n'est pas innée, le rôle de la télévision est d'être ce passeur, ce conférencier, qui fait qu'à un moment on comprend, et donc on rend un peu plus intelligible l'intelligence.

Le chantier est donc vaste, lourd, mais il passe par une attitude, celle « d'être au service de... », et par l'attractivité qui suppose une écriture et un savoir-faire, en racontant des histoires pour attirer le téléspectateur dans tous les domaines. Le plaisir et la compréhension de l'œuvre

passent par l'explication et donc par quelqu'un à un moment donné qui explique et qui joue le rôle de passeur. »

Frédérique Dumas insiste sur l'importance de la notion d'accompagnement mise en avant par M. de Carolis, car le contact direct avec les œuvres est très difficile, il est donc très important d'accompagner les personnes. Cela est d'autant plus important pour le Haut Conseil qui ne s'occupe pas uniquement de la culture, mais de l'éducation artistique et culturelle, domaine où l'accompagnement est essentiel.

Concernant l'attractivité, elle rappelle que le groupe France télévisions a la chance de disposer de plusieurs chaînes, et qu'il peut mettre en place des bandes-annonces transversales indiquant les programmes de ses autres chaînes, ce qui peut inciter les téléspectateurs à regarder des programmes culturels diffusés par France télévisions.

Avec le canal supplémentaire envisagé dans la loi sur la télévision du futur, Frédérique Dumas demande si on peut envisager un multiplexage des meilleurs programmes diffusés par *France Télévisions*, qui permettrait de rendre accessibles les meilleurs programmes qui ont pu être diffusés de façon tardive où à une heure de faible audience.

M. de Carolis précise que le bouquet télévisuel constitue une chance inouïe pour le service public. Lorsque France 2 propose un programme visant un public particulier (sénior, jeune, homme, femme), il faut que les autres chaînes de France télévisions soient complémentaires pour pouvoir toucher tout le monde. Il ne s'agit pas de faire de l'harmonisation éditoriale, soit un film sur une chaîne, un document sur une autre, mais un film pour tel public, un magazine pour tel public, une pièce de théâtre pour tel public. Cela permet de prendre plus de risques en satisfaisant le plus grand nombre.

M. de Carolis aborde le problème du financement du service public. La redevance est la plus faible d'Europe, elle est de 116 euros, dont 80 vont à France télévisions, le reste à l'INA et à Radio France. Ramené par personne payant la redevance et par jour, cela revient à 22 centimes par jour, soit le prix d'un texto. Le système est ambigu selon M. de Carolis. Le budget est de 2 milliards 800 millions d'euros, cela correspond presque au budget de TF1 (2,4 milliards d'euros) mais pour une seule chaîne, alors que France télévisions s'occupe de plusieurs chaînes, et de 70 000 heures de programmes (contre 7500 heures pour TF1). Un tiers de ce budget provient de la publicité (800 millions d'euros). Si France télévisions a besoin de la publicité pour vivre, alors il faut des programmes classiques qui s'adressent à des cibles commerciales et publicitaires, mais parallèlement il faut répondre aux exigences de service public (éducation, culture, science, histoire) qui n'intéressent pas les publicitaires et donc ne sont pas génératrices de ressources publicitaires. France télévisions est donc en permanence sur cet équilibre. Si on met de côté la publicité, il faudrait augmenter la redevance à 175 euros. Or, toute augmentation de la redevance soulève de fortes oppositions.

M. Lockwood demande à M. de Carolis si la télévision est une industrie culturelle comme une autre, et s'il trouve normal qu'elle soit aux mains de l'entreprise. M. de Carolis ne veut pas entrer dans le débat sur l'existence des chaînes privées, mais préfère s'interroger sur l'utilité d'un service public. Il est de plus en plus important d'avoir un service public. Nous avons affaire désormais à une offre de télévision très prolifique, et pour répondre à ce modèle économique il faut se canaliser et aller chercher les publics. Le rôle du service public est de fédérer ce puzzle de la société, le service public fait le relai du lien social, et si ce service public disparaît, notre société aura des problèmes car les gens ne dialogueront plus entre eux. Lors des émeutes urbaines d'octobre 2005, les seuls lieux de débat à la télévision ont été proposés sur les chaînes du service public. Donc le service public a un rôle de lien social, et de connaissances.

M. Jean-Louis Missika interroge M. de Carolis sur le rapport entre le financement et les programmes en comparant France télévisions à la BBC qui est financée par une redevance et qui propose une programmation proche de celle de France 2 (comme celle de BBC one par exemple). La nature des programmes ne dépend donc pas uniquement des ressources publicitaires. M. Missika demande à M. de Carolis de revenir sur l'opposition qu'il semblait faire entre les programmes culturels et les programmes qui ont une forte audience. Cette opposition est traditionnelle en France, et M. Missika se demande s'il est possible de réconcilier audience et culture, et de sortir de cette problématique. La seconde question de M. Missika concerne le cahier des charges des chaînes de télévision. Les obligations étant inadaptées concernant la culture, dans quelles directions faudrait-il aller pour que ces obligations aient plus de sens ?

M. de Carolis rappelle que le système de la BBC n'est pas le même que celui de France télévisions. Effectivement la BBC n'a pas de publicité et vit avec une redevance de l'ordre de 191 euros. La grande différence c'est que la BBC est restée propriétaire des droits de ses programmes. En France, on a transformé il y a environ 12 ans le rôle de producteur du service public en celui de diffuseur. Les droits n'appartiennent plus à France télévisions, mais aux producteurs indépendants. Aujourd'hui le service public se trouve confronté à un problème de financement. Le temps de la publicité est plus limité sur le service public que sur les chaînes privées. Reste la fabrication de « marques propres », mais elles appartiennent aux producteurs extérieurs, si bien que la chaîne ne peut plus les utiliser sur internet, sur les téléphones, pour la Vidéo à la demande (VoD), dès lors la chaîne ne peut pas bénéficier d'un retour sur investissement. La BBC est financée par la redevance, mais elle reste propriétaire des droits, et peut les revendre.

Sur l'opposition audience et qualité ; M. de Carolis ne les oppose pas, il essaye de les rapprocher. Sa démarche consiste à rendre attractifs les programmes. Il rappelle que pour parler d'art et de culture à la télévision on peut soit avoir une approche très professionnelle et artistique, soit une approche consistant à raconter des histoires aux téléspectateurs. M. de Carolis prend l'exemple des statues des esclaves de Michel-Ange présentées dans le programme « enquête d'art ». Raconter l'histoire de l'œuvre permet de ne plus la regarder de la même façon. C'est en racontant des histoires que l'on peut réconcilier l'audience et la qualité. M. de Carolis rappelle qu'il faut trouver les personnes adéquates, et qu'il n'est pas facile de fabriquer un bon programme. Ce qui est important, c'est l'œuvre qui doit être au cœur du programme, ce n'est pas le média en tant que tel.

Concernant le cahier des charges, M. de Carolis préférerait qu'il contienne des incitations plutôt que des obligations. Il faut inciter au sein même des équipes de France télévisions, et pour cela il faut un cahier des charges qui encourage les fabriquant de programmes à aller vers plus de qualité et de culture. M. de Carolis rappelle l'obligation de retransmettre 15 spectacles vivants. Cette obligation est ouverte puisque le conseil d'administration de chaque chaîne peut décider de retransmettre un plus grand nombre de programmes, celui de France télévisions a choisi de diffuser 18 spectacles vivants. M. de Carolis souhaiterait que les retransmissions à une heure de grande audience comptent plus qu'une captation diffusée à deux heures du matin. Si l'on veut que le téléspectateur consomme plus de culture, il faut assouplir les règles et les contraintes.

M. Lockwood demande à M. de Carolis s'il ne serait pas préférable de travailler sur des formats plus courts. Des formats courts de musique et d'art permettraient d'intéresser les jeunes téléspectateurs et de proposer une véritable éducation artistique et culturelle. M. Lockwood rappelle qu'autrefois il existait à la fois des programmes courts et des programmes culturels plus longs destinés à toute la famille (comme le « Grand échiquier »). L'introduction des notions éducatives et informatives nécessite des formats différents qui pourraient être diffusés avant ou après les journaux d'information. M. Lockwood souhaite que la culture, par le biais de ces petits formats, ponctuent le divertissement de la télévision.

M. de Carolis est pour la multiplication des formats. Des programmes courts existent déjà tels que « un livre un jour », ou « d'art d'art pour la peinture » et sont diffusés à des horaires d'*access prime time*. D'autres programmes ont été diffusés cet été, « les leçons de musique » mais n'ont pas rencontré un grand succès auprès du public ; il faut pourtant poursuivre dans ce sens en essayant d'attirer les téléspectateurs.

M. Kerlan demande à M. de Carolis sur quelle analyse il appuie son choix éditorial de faire une plus grande place à la culture à la télévision et de donner du sens aux programmes. M. Kerlan interroge également M. de Carolis sur le partage entre la télévision comme diffuseur et la culture qui serait toujours extérieure. M. Kerlan souligne qu'un événement culturel peut se produire au sein même de ce qui est produit par la télévision. En ne considérant la télévision que comme un diffuseur, en laissant le soin à la société extérieure de faire la culture, ne risque-t-on pas de renforcer le partage entre ceux qui seront incités dans leurs familles à assister aux événements culturels et les autres qui n'en resteraient qu'à ce que fournit la télévision ?

M. de Carolis précise que la télévision travaille sur la culture ; elle est à son service, même si des moments d'émotion ou d'intelligence peuvent se produire à la télévision. Même lorsqu'elle participe à des œuvres de création (fiction), cette création contribue à ce que les gens aillent lire les œuvres, s'intéressent à l'histoire.

M. de Carolis ajoute que concernant son choix éditorial, celui-ci se justifie par l'importance de redonner le primat au contenu. Beaucoup de personnes s'intéressent aux nouvelles technologies, aux nouveaux médias, mais le plus important est de se demander ce que ces médias vont diffuser. M. de Carolis prend l'exemple du programme « état de grâce » qui a connu un échec, parce que les personnes n'y apprenaient rien, malgré une écriture nouvelle et de bons acteurs. Qu'un programme soit traité en fiction ou en documentaire, ce qui importe, c'est que les téléspectateurs apprennent quelque chose. M. de Carolis prend l'exemple de l'émission le « grand échiquier ». Cette émission ne diffusait pas des spectacles dans leur intégralité mais mêlait interview, commentaire, et production artistique sur le plateau (chant...). La télévision doit être la passerelle qui rend accessible la culture.

M. Lassalle revient sur la nature du service public, et demande s'il y a vraiment une différence entre TF1 et France 2, France 3 aux heures de grande audience. En raison de la compétition et de la concurrence, le groupe France télévisions n'est-il pas acculé à choisir le marché publicitaire ?

M. de Carolis réaffirme que nous avons besoin du service public, et repose la question du financement qui définit la nature des programmes proposés sur France télévisions. M. de Carolis voit beaucoup de différences entre les programmes de TF1 et France2, mais il faut se poser la question de ses moyens. Comment faire en sorte d'être différent, de faire des programmes de qualité avec de l'audience et d'avoir des financements qui dépendent des résultats d'audience ? Concernant le « télétextage » pour sourds et malentendants (obligatoires pour tous les programmes en 2010), 50% des programmes le sont sur France télévisions. Mais le coût du « télétextage » de l'ensemble des programmes coulera 63 millions d'euros.

Mme Marie-Christine Bordeaux souhaite revenir sur la question de l'éducation artistique à la télévision. Elle aborde la question de l'utilisation des programmes par les enseignants. Un grand nombre des programmes ne peut pas être utilisé en raison des droits. De quelle manière la télévision peut-elle éveiller sur les enjeux artistiques contemporains ? L'éducation artistique peut être un objet télévisuel, et il faudrait que des émissions et des reportages soient faits sur certaines actions d'éducation artistique qui pourraient avoir un grand succès (comme le film *L'esquive*).

M. de Carolis répond qu'il faut demander beaucoup de choses à la télévision et au service public, mais il faut aussi demander beaucoup aux enseignants et à l'éducation nationale. Il faut aussi revoir notre enseignement, et revaloriser l'art et la culture à l'école : cela faciliterait le rôle du service public audiovisuel. La télévision ne peut pas être à la fois l'éducateur et l'enseignant, il faut aussi que les autres corps jouent leur rôle.

M. Robin rappelle que l'émission « les maternelles » présente des projets artistiques qui ont lieu dans les écoles. Concernant l'utilisation des programmes, il est rappelé que tous les programmes de France 5 sont accessibles sur internet grâce à l'engagement des producteurs qui acceptent que les programmes soient utilisables. La consommation des programmes sur internet connaît un vrai succès. Les programmes utilisables dans le cadre scolaire sont clairement indiqués sur l'antenne, c'est l'opération « libération de droits ». Une convention a été signée entre le ministère de l'Education nationale et la SACEM. En outre, France 5 a mis en place sur son site « Lesite.tv » un principe d'exception pédagogique qui n'existe pas dans la réglementation française mais qui pourrait être relayé par le Haut Conseil. Il s'agit de vidéos accessibles dont 230 concernent l'enseignement artistique, créées au sein d'une collaboration avec le CNDP, la DESCO, le CNC, les inspecteurs généraux dont le but est de rendre accessibles des matériaux accompagnés de documents pédagogiques sous la tutelle d'un adulte. M. Robin rappelle qu'il faut une convergence entre le service public et les autres opérateurs, et que les écoles soient correctement équipées pour accéder aux produits proposés par France 5 sur internet (accès internet, ADSL).

Mme Juppé-Leblond souhaite revenir sur la pédagogie de l'art. Elle reconnaît que si la place de l'art et de la culture était mieux identifiée au sein de l'école, la collaboration avec l'audiovisuel serait plus efficace. Une entreprise de coopération très importante doit se mettre en place avec France télévisions, car elle contribuera au développement et à la stabilisation de l'éducation artistique et culturelle à l'école. Sur la pédagogie de l'art, Mme Juppé-Leblond, est étonnée de l'hétérogénéité des méthodes de sensibilisation aux objets d'art, car tous les arts ne sont pas égaux face à la télévision (différence entre le spectacle vivant, un tableau ou un film). La communauté enseignante a travaillé sur les méthodes pédagogiques d'accès aux œuvres d'art. France télévisions prend-elle en compte ces travaux et l'expérience de ces acteurs ?

M. de Carolis, reconnaît que le travail des producteurs, des directeurs d'unité de programmes, avec les pédagogues, les enseignants existe mais n'est pas organisé, et qu'il doit être repensé. M. de Carolis annonce la création d'une Fondation France télévisions qui aura un double objet : culture et citoyenneté. Le but est de faire de France télévisions une véritable force créative, par le biais de cette fondation (fondation d'entreprise) qui repérera les projets éducatifs et culturels, et aidera à chercher les partenaires financiers pour les faire naître sur les chaînes de France télévisions. L'objet premier est de susciter la création pour l'antenne, le second est de susciter le débat des professionnels sur la culture et sur la citoyenneté pour nourrir la réflexion des collaborateurs de France télévisions. Cette fondation pourrait être le relais entre les détenteurs du savoir, les pédagogues et France télévisions.

M. Lockwood remercie M. de Carolis et ses collaborateurs, et rappelle que le Haut Conseil tentera de relayer les demandes et les points de difficultés évoqués par M. de Carolis.

* * *

**AUDITION DE PATRICK LE LAY,
ACCOMPAGNÉ DE EDOUARD BOCCON-GIBOD**

Didier Lockwood :

« Monsieur le Président, Monsieur le Directeur,

C'est avec le plus grand intérêt que nous vous accueillons aujourd'hui. La rencontre que vous nous aviez offert en juin dernier avait été l'occasion d'un échange très ouvert. Votre intérêt pour la question de la place de la culture à la télévision nous est apparu clairement.

En particulier, vous nous avez rejoints sur le problème de l'absence des repères chez un nombre croissant de jeunes, et les ravages que pouvait causer l'incapacité de hiérarchiser les productions culturelles. Nous avons été sensibles également à l'importance que vous accordez au rôle que l'information peut jouer dans la diffusion de la culture.

Ainsi que j'ai pu le dire à votre prédécesseur à cette table, c'est naturellement au dirigeant du groupe TF1 que nous nous adressons. Mais c'est aussi au grand témoin que nous faisons appel pour nous éclairer.

La télévision se prépare à de profonds bouleversements dans les prochaines années – dont certains se font déjà sentir chez les jeunes.

Pour autant, elle demeure le principal média en matière de diffusion de la culture, au sens très large du terme. Dans cette situation complexe, nous souhaitons connaître votre sentiment sur

- la place qu'occupe réellement la télévision dans la diffusion de la culture, et de quelle culture ;

- la place de la culture dans les programmes du groupe TF1 ;

- l'évolution probable de ce média dans le contexte des bouleversements industriels qui se préparent.

Notre objectif, très modeste pour cette matinée, est de mieux comprendre le rôle que pourrait jouer la télévision dans la transmission des valeurs culturelles.

Quelles points de convergence et de cohérence sont-ils possibles avec une démarche éducative ? »

Exposé de M. Le Lay

« Le document liminaire proposé est très intéressant et montre que la présence de la culture à la télévision, dans les grilles de programmes est une question ancienne, aussi ancienne que le média. Est-il vraiment intéressant de s'interroger sur ce point aujourd'hui, dans la mesure où un certain nombre d'études montrent qu'il pourrait y avoir une disparition extrêmement rapide de la télévision en tant que telle, ou des grandes chaînes au bénéfice de l'ensemble des nouveaux médias ? Ne faudrait-il pas se pencher sur les médias naissants, sachant qu'il est plus facile de donner des contraintes et des règles à ceux qui arrivent qu'à ceux qui sont sur le marché depuis longtemps ?

On ne pense pas cependant à la disparition rapide des grandes chaînes ; en France ou dans d'autres pays du monde où existe une télévision dynamique et moderne. Quoique... La télévision est une activité en permanence en quête de fonds, en dehors du service public, qui reçoit une redevance, donc une contribution de l'ensemble des citoyens, contribution qui va plutôt en diminuant car il est rare que les gouvernements, de droite ou de gauche, prennent le risque d'augmenter la redevance. C'est une demande permanente des dirigeants du service public d'avoir une augmentation de la redevance pour une amélioration de leurs ressources, et ils ne l'obtiennent jamais, au risque de voir un jour le service public obligé de s'en remettre entièrement à la publicité, ce que nous ne souhaitons pas.

Nous sommes donc dans des marchés relativement étroits, et il faut donc se poser la question du financement. Aucun métier n'existe sans financement. Il est certain que la télévision française est aujourd'hui, comme toutes les télévisions au monde, financée par la publicité et par le produit de l'abonnement. Le marché publicitaire est aujourd'hui assez plat et les recettes de l'abonnement ont plutôt tendance à diminuer. Ce qui veut dire qu'il ne faut pas se faire d'illusion sur le nombre de chaînes qui peuvent se maintenir sur le marché français, assez étroit. Il n'y a pas eu suffisamment de réflexion au niveau de l'administration sur la façon dont on peut financer tout le système privé et tout le système public, actuellement mis en place. L'argent manque pour cette mise en place. Et l'argent est le nerf de la guerre. Il est important de s'y arrêter car votre réflexion se situe dans la continuité d'une volonté politique affirmée par la France depuis vingt ans que la télévision a été privatisée dans le pays, qui consiste à voir en elle le vecteur moyen de défense de l'exception culturelle française. C'est une question qui n'est pas liée à un gouvernement de droite ou de gauche mais à l'ensemble des gouvernements qui se sont succédés depuis la privatisation de 85-87. La télévision est théoriquement le moyen de base pour la préservation de l'exception culturelle française. Est-ce par ce qu'elle est considérée comme un moyen de communication de masse avec les individus, les citoyens, les consommateurs, ou bien parce que c'est un métier où il y a de l'argent et qu'à ce moment-là on peut plus facilement instaurer des taxes ? Je ne trancherai pas, mais vous suivrez mon regard : il est dans le domaine des médias un média plus ancien que la télévision, qui est la presse écrite, qui est plutôt dans une situation d'aide que dans une situation de contrainte financière pour financer des activités culturelles. L'édition ou la radio ne sont pas en principe des métiers taxés ; la télévision française, est, elle, un métier taxé. C'est un secteur qui supporte des règles de protection de la diffusion d'émissions culturelles, fruits de la réglementation culturelle, essentiellement basées sur la fiction, le cinéma et le documentaire et quelques émissions de jeunesse. Vous connaissez tous le corpus de la réglementation : il comporte des obligations de diffusion, et des obligations de production. Ces dernières sont très lourdes : c'est là qu'une réflexion s'impose. Comment peut-on imaginer que ces règles-là vont continuer à produire leur effet ? Pour qu'il puisse y avoir production en volume, il faut que les entreprises taxées puissent continuer à croître en chiffre d'affaires et que l'on ne soit pas dans une phase de récession. Or la situation actuelle n'a pas été analysée en ce sens : le marché, comme je vous l'ai dit, est plat en matière de publicité, à la baisse en termes d'abonnement payant. Et le projet de loi de la TNT, auquel nous nous sommes opposés, n'a pas été étudié sur le plan économique. On assiste dans une économie très précaire au développement d'un certain nombre de chaînes qui ne seront pas des vecteurs de développement de l'exception culturelle puisque la plupart de leurs activités ne sont pas taxables. Lorsque l'on fait des chaînes d'information (et la France en compte déjà six ou sept, ce qui est sans doute trop), des chaînes de musique, des chaînes proposant un mélange de musique semi-généraliste, avec très peu de programmations liées à l'éducation artistique, toutes les recettes prises par ces médias qui vont se développer, vont sortir du champ du financement de l'exception culturelle française. C'est déjà un premier niveau de préoccupation : la voie prise à l'heure actuelle va-t-elle permettre de pouvoir continuer à financer ce qui est, de par la volonté des pouvoirs publics depuis très longtemps, la manifestation de l'exception culturelle dans notre pays, qui est la diffusion à la télévision d'un certain nombre de films, en nombre limité du fait d'un *numerus clausus*, et d'un certain nombre de fictions, en nombre *a priori* illimité, puisque la loi impose un minimum, et que la France fait partie des pays qui produisent le plus de téléfilms ? Ils sont peut-être de qualité inégale, mais chaque chaîne produit environ 80 œuvres de 90 minutes chaque année, et on ne peut imaginer créer 80 chefs-d'œuvre. Je crois que l'ensemble des productions françaises est plutôt de très bon niveau. Mais il y a là un premier danger : une activité ne peut fonctionner sans argent. Personne n'a jugé qu'il fallait un grand pôle public et un, deux ou trois pôles privés seulement car aucun secteur audiovisuel en Europe ne peut vivre avec plus d'un ou deux pôles privés suffisamment solides et importants pour faire un chiffre important, avoir les moyens de se développer à l'étranger, et mettre en place un processus de commercialisation des

produits fabriqués en France, dont on sait qu'ils souffrent toujours d'un manque de distribution à l'étranger. Les chiffres commerciaux sont connus, et assez faibles. On ne peut avoir une approche culturelle strictement centrée sur l'hexagone ; compte tenu du rôle que la France joue toujours au niveau diplomatique et international, nous devons envisager une diffusion de nos programmes à l'étranger.

C'est un premier problème : personne n'a eu le bon sens de se dire qu'il fallait des groupes importants ; Au contraire, c'est une logique de soutien à la multiplication des chaînes qui semble à l'œuvre. La volonté des pouvoirs publics semble avoir été de faire apparaître de nouveaux entrants pour créer des groupes, presque à l'infini, ce que le marché et l'organisation en France ne permettent pas. C'est illogique au vu du principe de l'exception culturelle.

Cette préoccupation qui vous anime et nous anime, en ce qui me concerne, s'exprime surtout au travers de toutes les œuvres que nous produisons ou coproduisons. Le plus souvent à travers des coproductions d'ailleurs, puisque la loi a séparé les fonctions de producteur et de diffuseur, élément qui n'est pas l'objet du débat aujourd'hui mais sur lequel il faudrait se pencher, dans la mesure où, dans les pays où celui qui paie et commande est propriétaire, la production est finalement plus importante qu'en France, où les chaînes sont dépossédées au bénéfice des producteurs. La BBC a pu d'autant plus facilement filmer la quasi-totalité du patrimoine littéraire britannique du dix-neuvième siècle. A l'opposé, TF1 n'a pas la propriété des œuvres financées, tout comme le service public. La France a eu une politique différente : les chaînes ne sont pas propriétaires de leurs œuvres. Il n'y a donc pas de vraie motivation en la matière. Notre politique, de ce fait aussi, va davantage vers des programmes de flux, et non pas des programmes patrimoniaux. Ceci pose un problème en matière de qualité du catalogue et du patrimoine produit. Nous ferions sans doute autant de séries policières si nous étions propriétaires de nos œuvres, mais en matière de documentaire et de programme d'autre nature, ne relevant pas de la fiction pure, il est sûr que nous pourrions avoir une politique plus patrimoniale et plus culturelle, pour des œuvres qui pourraient alors avoir d'autres vecteurs de distribution que le passage à l'antenne.

C'est au niveau des œuvres de cinéma et des œuvres de fiction dans lesquelles nous ne sommes pas les producteurs que, sur TF1, la partie plus culturelle ou plus éducative s'exprime. Par ailleurs, dans les journaux d'information, on peut aussi toucher une grande audience. Les spectateurs sont attentifs aux phénomènes de la vie de la société, qu'il s'agisse des problèmes de sécurité, des questions de vie quotidienne, de l'expression de la vie de la nation, ou de ce qui se passe dans le pays. En été, tous nos journaux d'information comportent des sujets sur ce qui se passe dans différentes villes de province, qu'il s'agisse d'un festival ou d'une exposition, de théâtre... L'accent est mis, hors saison, sur les phénomènes plus urbains. On voit d'ailleurs depuis une dizaine d'années que les queues devant les musées ne cessent de s'allonger à chaque fois qu'est montée une exposition. Le public français, le public parisien, semble donc très attentif à tout ce qui se passe en matière d'expositions. Je pense que la FIAC va refuser du monde, mais il en va de même dans toutes les expositions et dans tous les musées de Paris. Est-ce parce que la télévision a fait des sujets pour préparer le public à cela ? Je ne le crois pas. C'est parce que les conservateurs, les commissaires, qui ont la charge d'organiser des expositions depuis quinze ans, ont certainement fait d'énormes progrès. Les expositions sont mieux préparées, plus agréables à visiter, plus didactiques, plus modernes, et qu'elles attirent le public. L'effet de la télévision vient en plus : à chaque fois qu'il y a une exposition importante, elle fait l'objet d'un reportage. J'observe d'ailleurs des phénomènes assez sympathiques : dans le cas de certaines expositions plus éloignées de la capitale, comme au musée de Chantilly, où sont montées des expositions fort intéressantes mais un peu pointues, le conservateur me demande à chaque fois si l'on peut faire un petit sujet. Même cas au musée de la Poste, dans le cas d'un exemple récent, celui d'une exposition pour les enfants, au sujet de laquelle on m'a demandé si l'on pouvait faire un sujet.

Nous en avons proposé deux, mais après la diffusion du premier, il nous a été demandé de ne pas diffuser le second car l'afflux des visiteurs était déjà trop important.

Nous sommes conscients du poids que représente un média comme le nôtre, mais ni TF1, ni le service public d'ailleurs, ne peuvent remplacer l'Education Nationale, pas plus que l'ensemble des salles de spectacles ou des musées, pour faire la promotion de la culture ou de l'art en France. Chacun fait son métier, nous ne sommes que le relais, pour mettre en avant, mettre en forme, donner la parole aux commissaires d'exposition. Vous pourrez regarder les journaux de TF1 : nous le faisons en abondance, notamment le week-end, puisque souvent l'actualité est moins pressante et que nous diffusons alors plus de sujets, plus culturels. Le département « culture et société » de TF1 sait d'ailleurs que son temps de travail est concentré sur le week-end. Des roulements sont organisés pour que les personnels puissent prendre des week-ends, mais leur charge de travail s'effectue souvent à ce moment-là. C'est donc au niveau de notre grand rôle d'information que nous sommes présents. Il est certain que l'on peut encore beaucoup améliorer ce que nous faisons, mais c'est l'apport le plus riche que l'on peut faire. Ce n'est en effet ni le rôle, ni la logique de TF1 de proposer une grande pièce du répertoire à 20h50, ou un opéra à 20h50. Ce n'est pas notre logique, n'attendez pas cela de nous. Vous seriez d'ailleurs déçus de l'attendre car on ne le fera pas et tout le monde le sait.

Par contre, il est certain qu'avec le développement de la technologie numérique, l'offre, en matière de télévision devient très large, et il y a sept ou huit millions de foyers français qui reçoivent une infinité de programmes : ils peuvent obtenir jusqu'à 200 chaînes s'ils sont prêts à payer des sommes relativement modestes. Ceci se fait par le câble, par le satellite, par le hertzien, ou par le grand moyen de distribution de demain, l'internet haut débit, l'ADSL. Le téléspectateur se trouve face à un choix. Nous sommes le groupe qui dispose du plus grand nombre de chaînes documentaires, puisque nous avons Histoire et Géographie, la chaîne Histoire vendue par le service public et que nous lui avons rachetée, et qui d'ailleurs marche bien. Nous avons aussi *Ushuaïa*, avec des grands programmes. Si l'on ne fait pas d'opéra à 20h50, on fait tout de même, cinq ou six fois par an, une grande émission documentaire de toute beauté au niveau des images, et qui coûte très cher, plus cher qu'une fiction française. Un *Ushuaïa* coûte environ 1,5 -1,6 million d'euros, ce qui est une somme très importante. Par contre, je peux vous dire un mot de l'audience. Enfin nous avons Odyssée, et nous couvrons avec trois chaînes documentaires l'ensemble des gammes susceptibles d'intéresser un public plus attiré par une émission culturelle ou une recherche quelconque. Tous les outils sont donc disponibles aujourd'hui pour permettre aux spectateurs d'avoir accès à la culture et à la connaissance. La question relève donc maintenant de la distribution : comment l'assurer au mieux ? Le problème est que lors de l'installation du réseau TNT, personne ne s'est demandé quels étaient les choix à faire pour les canaux pour avoir le maximum de variété qualitative, en termes de variété de programme, pour plaire à tous les goûts. La question s'est limitée à la volonté de faire entrer de nouveaux entrants. On se retrouve avec un bouquet qui contient trois chaînes pour enfants, trois chaînes de musique et trois chaînes d'information. Cherchez une chaîne documentaire agréée par le numérique terrestre : il n'y en a pas une. Il n'y a pas de débat. La réflexion administrative et politique a été à ce niveau un peu défailante. Ce n'est pas grave : on ne peut pas, de toute façon, bloquer un marché. Et il y a d'autres moyens que le numérique terrestre pour distribuer des programmes : on peut les distribuer par satellite ; et demain, le principal vecteur de distribution sera l'internet haut débit. A partir de là, les chaînes qui n'ont pas été choisies par le numérique terrestre pourront être distribuées gratuitement par satellite, on pourra refaire des bouquets. Un projet est prévu pour l'année prochaine pour un bouquet important qui va permettre de mettre de nombreuses chaînes à disposition des téléspectateurs qui le voudront dans le cas où ils auront déjà un accès satellite ou un accès internet, et comme le produit sera gratuit, personne ne s'en privera. Ils pourront ensuite regarder s'ils sont de bonne ou de mauvaise qualité.

Au sujet de la télévision, je crois qu'il faut perdre cette habitude qui consiste à se dire que c'est un instrument d'inculture et qu'elle tire la population vers le bas : c'est faux. D'abord parce que c'est un élément de la vie des Français, comme des autres peuples, c'est un élément avec lequel ils vivent et qu'ils aiment, sans quoi ils ne la regarderaient pas, du moins aussi nombreux et de manière si régulière : les chiffres sont connus. C'est un produit pour lequel il faudrait sortir du conflit habituel entre ce que représenterait l'élite culturelle de ce pays et l'instrument grand public qu'est la télévision pour lequel il n'aurait que mépris. Il faudrait au contraire tenter à l'avenir de rassembler tout cela. Cela me paraît extrêmement important : nous avons besoin aujourd'hui, service public comme entreprise privée, d'être défendu plutôt que d'être attaqué : la concurrence qui va venir envahir les réseaux de distribution, toutes formes et tous supports confondus, est essentiellement mondiale. Sur n'importe quel accès haut débit, les consommateurs peuvent aujourd'hui accéder à tous les supports et à toutes les chaînes du monde. Il est possible de se brancher sur un site américain et d'obtenir, sans piratage, en toute légalité, cent cinquante chaînes américaines. L'économie de la publicité, ressource principale de la télévision, et l'économie du payant – on paie aujourd'hui un serveur d'accès comme on paie une chaîne payante –, sont en train de se tourner vers les opérateurs de télécom et tous les sites internet. Notre site, tf1.fr, premier site de média national, est dixième sur l'internet français (3,3% de chiffre d'affaires publicitaire), car 80% du marché est monopolisé par trois groupes : Google, MSN et Yahoo. Le marché de la publicité est en train de croître dans ce pays avec un coefficient annuel exponentiel, n'est pas du tout destiné aux sites français qui en ont besoin pour financer leurs sites : il va vers les trois majors américains. Le quatrième groupe, Orange, est national, ou plutôt européen. L'argent des recettes publicitaires se dirige donc vers des groupes incontrôlables, pas taxables. Ce qui est vrai pour l'internet sur un PC le sera aussi pour les mobiles : on attend une déferlante dans deux ou trois ans, lorsque le réseau sera au point. La taille des groupes en formation dans le domaine des nouveaux médias est considérable à l'échelle des groupes nationaux : on ne joue plus à armes égales. C'est pourquoi on a plutôt besoin aujourd'hui d'être défendu, car nous sommes le seul vecteur du financement de l'exception culturelle, au moins au niveau de l'image. »

Fin de l'exposé de M. Le Lay

M. Lockwood :

Je vous remercie pour votre exposé, monsieur le président. Je voudrais poser une première question. Vous évoquez la FIAC, mais le public qui regarde « La Méthode Cauet » est-il selon vous, en qualité et en quantité, le même que celui qui va à la FIAC ? Vous semblez mettre les deux à la même échelle au niveau quantitatif.

M. Le Lay :

Ne vous y méprenez pas. Je vais vous donner la sociologie de nos publics. Dans le cas d'*Ushuaia*, qui est une émission de très haut niveau, part de marché au-dessus de 80 ans : 80%. Ensuite le chiffre décline de 10% par tranche d'âge. Pour les femmes de moins de 35ans, le résultat est de 8%. Elles ne s'intéressent absolument pas à Nicolas Hulot ! Les documentaires et émissions de cette nature plaisent surtout aux personnes âgées. Par contre, une confrontation des études sociologiques sur les publics qui vont à la FIAC et sur ceux qui regardent « La Méthode Cauet », à condition de ne pas biaiser l'échantillonnage eu égard aux rapports entre Paris et province, vous surprendrait. Si l'on observe les publics de province et ceux de Paris, il doit y avoir une assez grande homogénéité entre les deux. Nous pourrions vous donner des chiffres plus détaillés : ne croyez pas que le public de Cauet soit un public d'analphabètes.

M. Lockwood :

Je voudrais vous poser une autre question pour lancer le débat : pensez-vous que la télévision soit une industrie comme les autres, et qu'elle favorise une culture particulière, peut-être la culture industrielle ?

M. Le Lay :

Si je vous dis que c'est une industrie comme les autres, ça ne vous plaira pas. Vous parlez de culture industrielle, mais ce n'est pas forcément un mal. Trente ans après, quand on regarde des usines désaffectées, on a plutôt tendance à les classer. L'architecture industrielle est intéressante. D'autre part, si l'on observe le mouvement des Préraphaélites dans l'Angleterre du dix-neuvième siècle, le mouvement *Arts and Crafts* a été, autour de Rossetti et William Morris, un grand mouvement culturel de l'époque, dans une société industrielle.

M. Lockwood :

Excusez-moi mais je parle de l'industrie culturelle qui engendre des profits.

M. Le Lay :

Mais quand on développe une activité culturelle, on n'a pas nécessairement le profit en vue, sans quoi il y aurait très peu d'œuvres créées. Dans le cas de sociétés éditrices ou productrices, ce qui est notre métier, nous sommes comme un éditeur de livres, un groupe comme Gallimard, Seuil ou Hachette. A part l'information, dans laquelle nos équipes, pour un tiers des sujets proposés dans les journaux, vont elles-mêmes rechercher l'information et la filmer – puisque pour les deux autres tiers, ce sont des images d'agences internationales, des échanges que nous faisons –, pour le reste, nous sommes un éditeur, puisqu'on ne produit pas. Nous n'avons pas la prétention de faire venir dans un groupe comme TF1 les meilleurs acteurs, les meilleurs auteurs, les meilleurs producteurs : ce schéma serait mauvais. Notre métier est donc un métier d'éditeur. Evidemment, suivant les maisons d'édition, chacune a un domaine : certaines sont spécialisées sur l'histoire, d'autres sur la philosophie, d'autres sont généralistes. C'est notre cas : nous sommes un éditeur de programmes généralistes qui recherche le contact avec le grand public C'est pourquoi je ne pense pas à une disparition à moyen terme des deux grandes chaînes –il restera de la place pour deux grandes chaînes- qui seront les chaînes qui feront l'événement, ce qui fédère la communauté nationale. Nous avons en effet des programmes qui rassemblent à chaque fois entre huit millions et demi et vingt millions de téléspectateurs (pour une finale de coupe du monde), qui se classent premier en audience près de 350 jours par an. Quand nous montrons l'équipe de France, c'est un événement fédérateur de la communauté nationale, pour ceux qui aiment le foot. Dimanche dernier encore, dans le cas d'un grand prix de Formule1 qui nous oblige à décaler le journal d'information, les chiffres représentaient le double des scores habituels. Huit millions et demi de Français se sont sentis concernés par le fait que Renault pouvait remporter un championnat du monde. Ces gens-là sont de toutes classes sociales et il y a parmi eux des gens qui vont à la FIAC ou dans des musées. Voilà le rôle des grands réseaux généralistes. C'est d'être des réseaux fédérateurs pour les grands sujets qui intéressent le public. En matière de fiction, la totalité des téléspectateurs –et surtout des téléspectatrices- est intéressée par les feuilletons américains. Il y en a partout, c'est vrai. C'est une mode. Quand vous diffusez *Marie Besnard*, vous n'êtes pas tranquille au sujet des résultats. Mais c'est un succès formidable. C'est pourquoi il est très compliqué, pour un éditeur, de décider suivant des critères de très forte audience quel est le bon choix éditorial à faire. Et ce n'est jamais un choix industriel.

Mme Frédérique Dumas :

Je voulais d'abord faire deux commentaires. Je partage dans l'ensemble l'analyse sur la TNT, les nouveaux entrants ne contribuent pas à la création, c'est évident. Je suis aussi assez d'accord, de manière peut-être plus surprenante, sur la question, aussi abordée par Patrick de Carolis, des droits et des producteurs. Je pense qu'en France, suivant des modalités différentes pour la télé et le cinéma, le système est le pire qui soit, puisque les chaînes ne sont pas propriétaires de leurs programmes, alors que paradoxalement, les producteurs vivent mal. En Angleterre, la BBC est propriétaire de ses fictions et les producteurs vivent bien car les fictions sont bien financées. C'est un aspect qu'il faudra aborder.

Voici ma question qui met de côté les questions économiques et la concurrence. Elle porte sur la médiation : les programmes culturels sont parfois d'accès difficiles, mais la plupart du temps, aucun effort n'est fait pour les amener aux spectateurs. Je pense par exemple à TF1 où il y a peu d'efforts faits en termes de médiation, pour « amener » les programmes, « éditorialiser ». Quand les gens vont se diriger automatiquement vers quelque chose, est-ce qu'éventuellement on essaie de les conduire ou de les accompagner vers autre chose ?

M. Le Lay :

Pourriez-vous être plus précise ? Amener les spectateurs par le biais des bandes-annonces ? par les autres émissions ?

Mme Dumas :

Effectivement, il peut s'agir de bande-annonce, ou de programmes d'accompagnement à la manière des émissions de ciné-club, avec une présentation de ce genre, « autour » de l'œuvre.

M. Le Lay :

Il n'y a que deux moyens de promouvoir un programme à la télévision : les magazines de presse écrite et les journaux quotidiens qui parlent des programmes. C'est le fond de commerce des magazines de télé : ils annoncent et décrivent les programmes. Mais nous ne sommes pas éditeurs : on ne maîtrise pas l'information qu'ils proposent, et ils ont beaucoup plus tendance à aller chercher les couvertures vendeuses, sur un chanteur, membre actuel de la *Star Academy* ou d'autres émissions, ce qui est le plus populaire. L'autre moyen est interne à la chaîne, il relève de la bande-annonce ou de la promotion de nos propres programmes. C'est un point qu'il faut redéfinir avec le CSA car c'est interdit. Nous ne pouvons faire dans nos programmes la promotion de nos propres programmes. Tout comme il nous est interdit de faire la promotion sur une chaîne de ce qui est diffusé sur les autres chaînes du groupe, contrairement au service public. Mais vous savez, les gens trouvent vite l'information. Je sais que pour une pièce du répertoire, si l'on avait à disposition l'intégrale de Molière, de Corneille ou de Racine, on pourrait la mettre sur Odyssée avec, à défaut de bandes-annonces, la proposition qui fait que cela intéresserait un public. C'est un référentiel puisque ces chaînes-là ne sont pas financées par la publicité mais par le paiement des câblo-opérateurs ou des chaînes satellitaires. A partir du moment où vous thématisez quelque chose, il y a toujours un public intéressé. Et dans le domaine du payant, on ne mesure pas la satisfaction du spectateur à la seconde près : c'est parce qu'il a été satisfait une fois en un mois qu'il va s'abonner à ce type de programme, parce qu'il souhaite le retrouver. Il regarde peu mais il est content de ce qu'il trouve. Donc tout est éligible aujourd'hui. A TF1, même avec ce type de programme sur la chaîne Odyssée, nous n'avons pas le droit de dire à la fin d'un programme télévisé ou dans le corps des programmes qu'il y a une diffusion de *l'Avare* de Molière à 22h30 sur la chaîne Odyssée. C'est interdit. Donc la promotion de programmes, leur mise en place, nécessite d'être revue de manière un peu plus moderne.

M. Lockwood :

Merci. Pardonnez-moi de poser une question très crue, mais je crois qu'il serait bon d'éclaircir et recentrer le débat. TF1 est une entreprise, vous en êtes le président-directeur général. Vous avez des responsabilités en termes de rentabilité et de chiffre d'affaires. Est-ce que ce paramètre passe avant le contenu des programmes ?

M. Le Lay :

Je dois d'abord préciser que le groupe TF1 n'est pas composé que de l'antenne de TF1 : le rapport est de l'ordre de 50%, ou plutôt, après la perte des revenus de TPS, de 60%. Votre question concerne donc 60% du chiffre d'affaires. Mais les entreprises les plus exigeantes au niveau de la rentabilité, toutes les entreprises au monde, qu'elles soient industrielles ou culturelles, s'intéressent avant tout au produit qu'elles font car il leur faut une clientèle. La question des débouchés est essentielle, sauf pour un produit subventionné – et on subventionne bien des pièces de théâtre d'avant-garde qui ne vont pas chercher à remplir Bercy, car sinon elles ne seraient jamais montées. Mais ce n'est pas notre logique : nous sommes là pour trouver des émissions qui intéressent le téléspectateur. C'est donc le produit qui compte. D'ailleurs, dans la logique de notre chaîne, il est très facile d'isoler le prix des programmes puisque les émissions s'achètent ou se produisent, donc le prix est connu. Et pas une fois, il ne nous vient à l'esprit de nous demander combien l'une a gagné ou perdu, contrairement à une maison d'édition, qui est assez capable de savoir si le livre édité s'est vendu en grand tirage ou non, et de connaître tout de suite son rendement. Nous ne regardons pas combien une émission a coûté et rapporté, ce n'est pas un critère.

M. Lockwood :

Excusez-moi, mais vous comptabilisez avec l'Audimat...

M. Le Lay :

Nous connaissons avec l'Audimat les résultats de l'exploitation de la veille, en audience. Nous savons si une émission a plu ou non.

Notre préoccupation ne porte donc que sur le produit. Mais bien sûr, on se doit de raisonner à l'échelle de la semaine : on ne peut mettre dans l'ensemble des produits que l'on va acheter le double du budget. On est bien obligé de procéder à des arbitrages budgétaires. Mais quand il s'agit de programmes d'envergure, on ne compte pas. Pour prendre l'exemple de la finale de la Coupe du Monde, on n'achèterait pas un programme semblable en suivant un raisonnement purement financier, puisqu'en l'achetant, on perd de l'argent. Mais si on ne l'achète pas, on perd aussi quelque chose ; le choix est difficile. La même chose se produit aussi pour des films. Certains sont achetés parfois deux à trois fois le prix normal de la case, mais nous le faisons pour des événements.

M. Lockwood :

Je vais poser la question de manière différente. Vous arrive-t-il de regarder des programmes de TF1 et de les trouver médiocres ? De vous dire, dans votre conscience humaniste, « quand même... » ? Avez-vous une référence à une éthique ?

M. Le Lay :

Quand on a des enfants, on les aime tous ! Ce qui n'empêche pas de se dire parfois qu'ils ont fait une bêtise et qu'on ne peut les laisser faire, qu'il faut les soigner. Vous savez, il faut faire très attention à sa propre arrogance. Quand on fait une activité grand public, qui ne concerne pas un produit industriel mais un produit d'information, culturel ou distrayant, il y a d'une part la question de l'éthique et d'autre part celle du goût personnel, ce sont deux choses très différentes. Sur le plan de l'éthique, je n'ai pas l'impression de faire des programmes contraires à l'éthique.

Sûrement pas. Certains films sont très, trop brutaux, mais ce n'est pas TF1 qui les produit. Ils sont financés par d'autres mécanismes économiques et nous ne sommes pas en mesure de dire au producteur, ou au réalisateur, que le film est trop violent. Quand aux fictions produites par TF1, nous faisons attention à ce qu'elles ne soient pas trop brutales.

Sur le plan du choix et des goûts, si vous commencez à agir en fonction de vos choix, vous avez vite des difficultés. Ce que je regarde après une diffusion, c'est la manière dont le programme a été reçu par les Français. On est parfois surpris par des programmes dont on pense qu'ils n'auraient pas aimé. Votre jugement n'est pas celui du grand public, il n'est pas conforme à l'esprit du public. Mais ce n'est pas activité où le président d'une chaîne est là pour se faire plaisir, ou pour faire passer ses propres idées. Personne ne peut avoir cette arrogance dans le cas de programmes qui touchent la totalité de la population nationale. Notre fonction est de fédérer, de donner à la plupart des courants, y compris des courants de création, les moyens de s'exprimer. Pour les œuvres de fiction, il y en a un certain nombre qui répondent à des critères assez réguliers, dans le cas surtout des policiers, on est dans des formats d'une très grande variété : le producteur, le réalisateur s'expriment. Et pas le directeur de la chaîne. C'est d'ailleurs plutôt le directeur de l'antenne, Etienne Mougeotte, qui fait les choix éditoriaux, mais il collecte. Le directeur d'une maison d'édition n'écrit pas les livres lui-même, il lui arrive de corriger un texte trop long, mais il n'écrit pas les livres.

M. Lockwood :

J'aimerais lancer le débat, mais encore avant, parce que je suis curieux : est-ce que la télévision est un outil dangereux ?

M. Le Lay :

Mais non, elle n'est pas dangereuse ! Si c'était le cas, on le saurait, depuis que les gens regardent la télévision. On peut être en danger sur la route, ou parce que l'insécurité augmente, mais avez-vous le sentiment que les Français sont en danger devant la télévision ?

Je ne crois pas, pas du tout ! Ce n'est pas une activité dangereuse, c'est une activité magnifique, la télévision.

M. Lockwood :

Certains chercheurs veulent-ils s'exprimer ?

M. Coulangeon :

Je vous reconnais, M. Le Lay, le mérite de défendre en toute honnêteté et en toute transparence ce qu'est la logique économique d'une télévision commerciale. Vous venez de nous l'expliquer ; vous seriez venu nous expliquer la logique d'abord et avant tout culturelle de TF1, on vous aurait jugé malhonnête. Je pense que votre discours est très transparent. La question que l'on a envie de vous poser est une question un peu rétrospective, qui touche à l'histoire de TF1 et à celle de sa privatisation. En 1986, lorsque le gouvernement de l'époque a pris la décision de privatiser TF1, il a édicté un certain nombre de critères dans le choix de l'opérateur à qui la concession serait donnée. Toutes les personnes autour de cette table se souviennent du fameux argument que le ministre de l'époque appelait le « mieux-disant culturel ». Honnêtement, ne pensez-vous pas que cet argument était un peu hypocrite ? N'aurait-il pas mieux valu dire très clairement la chose : « nous faisons le choix politique d'avoir en France une télévision commerciale comme il en existe dans bien d'autres pays européens » ? Pensez-vous personnellement que cet argument du mieux-disant culturel était honnête ou bien pensez-vous que c'était un habillage politique hypocrite ? Si vous deviez aujourd'hui, ici, en dix minutes, refaire l'argumentaire que vous aviez proposé à l'époque, pourriez-vous nous dire en quoi TF1, ou

l'opérateur Bouygues, offrait un mieux-disant culturel ? Ce n'est pas une question hostile : vous défendez la télévision commerciale et vous en avez le droit.

M. Le Lay :

Je serai un peu brutal dans ma réponse – enfin factuel. D'abord, en ce qui me concerne, nous n'avons pas décidé que la France allait privatiser une chaîne de télévision, c'est un processus politique. Nous n'avons pas non plus décidé que se serait TF1 : il y a eu un processus lancé par l'Etat, qui concernait la vente d'une entreprise, qu'il fallait payer. Il y a eu un concours, avec deux candidats, le groupe Bouygues et le Groupe Hachette. Inutile d'aller chercher d'autres projets, il n'y en avait que deux. Bouygues l'a emporté ; nous sommes encore là 19 ans plus tard. Hachette a perdu, et a fait deux ans plus tard la plus belle faillite de toute la télévision française. Nous avons au moins le mérite de continuer à exister. Je reste dans le domaine des chiffres puisque nous ne sommes pas, nous, les créateurs. La chaîne TF1, contre vents et marées, et malgré des contraintes de plus en plus lourdes, est encore une très grande entreprise européenne de télévision privée. C'est celle qui a la plus grande réputation en Europe, considérée comme la première (même s'il est absurde de parler d'un marché européen). Ceci grâce au développement d'une industrie imparfaite. Malgré tout nous avons dû financer deux mille films en vingt ans, quatre mille fictions, on a dépensé plus de six milliards d'euros pour la création française. Nous représentons donc un phénomène industriel ; marchand, industriel, gérant un compte d'exploitation, ayant des actionnaires, coté en bourse et ayant la nécessité de répondre aux critères d'une entreprise comme les autres. On est obligé. Et pourtant nous ne sommes pas une entreprise comme les autres, puisque contrairement à l'Oréal et Peugeot, on participe, du fait de notre chiffre d'affaires qu'on va chercher sur le marché, au phénomène de la création culturelle puisque 30% de notre chiffre d'affaires est pris pour aller financer la production cinématographique, la production de fiction, la production de documentaires, de dessins animés ou autres. Dont nous n'avons pas, aujourd'hui, la propriété. Tout le mal qu'on s'est donné a donc servi à financer toutes ces œuvres qui ont été créées par l'ensemble des producteurs. Qui sont eux-mêmes mécontents, comme le disait Frédérique Dumas. Depuis vingt ans, personne n'est content, alors que tous les autres pays, groupes télévisuels et producteurs sont satisfaits. Il y a forcément quelque chose à revoir, mais c'est un autre débat. Nous n'avons peut-être pas été vertueux au sens où vous l'indiquez, nous n'avons peut-être pas créé les trois opéras prévus à 20h50, sûrement, mais on a tout de même réussi à tenir le coup dans un environnement qui nous a échappé à tous, ce dont personne ne s'est rendu compte. Le phénomène de l'audiovisuel va ressortir de flux financiers qui vont bientôt être totalement incontrôlables car ils ne relèveront pas d'entreprises dûment identifiées. Voyez qu'on passe en ce moment beaucoup de temps dans d'autres sphères à répéter qu'on ne peut pas continuer à avoir une industrie qui n'appartient qu'à des fonds de pension étrangers.

J'ai fait remarquer récemment à des représentants de la CGT que les propriétaires de l'entreprise se moquaient bien de leur grève puisqu'à l'heure où ils manifestent, ils sont en train de dormir à l'autre bout du monde. Cela ne les trouble pas puisqu'ils sont à l'étranger. Pour l'audiovisuel, la situation devient comparable : le groupe Bouygues subit tous les fantasmes des Français ; mais il a au moins le mérite d'être dûment identifié : il n'est ni en Suisse, ni au Venezuela, ni dans un territoire fiscal protégé. La quasi-totalité des systèmes qui vont finir par diffuser des images aux Français sont totalement en-dehors de la communauté nationale. On a donc le sentiment d'avoir fait correctement notre travail.

M. Odums :

Ma question est peut-être un peu directe. Avec une émission comme *Star Academy*, où, si j'ai bien compris, le but est de former des stars en très peu de temps, ne pensez-vous pas qu'on risque de tirer la culture vers le bas ? Enfants et adultes peuvent-ils distinguer la différence entre divertissement et culture à travers ce genre d'émission ?

M. Le Lay :

Avant tout, il s'agit d'une émission musicale. Ce n'est pas une émission qui aurait trait au théâtre, à la peinture, à la musique classique... C'est une émission de musique contemporaine, dont l'objet est de faire comprendre aux jeunes que tout se mérite et se travaille, c'est une émission basée sur la valeur du travail. On ne s'improvise pas vedette par hasard, sans efforts. C'est un programme basé sur le principe d'une école, qui dépasse la cadre de l'émission du 20h45 le vendredi sur TF1. Il y a aussi en effet la chaîne, toute la journée, qui est souvent regardée. L'émission est donc basée sur le fait qu'il faut faire des efforts, qu'il faut travailler dans les différentes disciplines pour pouvoir être une vedette sur scène. Il faut tout de même avoir une voix, mais la voix n'est pas un acquis, elle doit être travaillée, et, d'autre part, il faut travailler une gestuelle. On explique donc à quelqu'un qui voudrait devenir une vedette de la scène qu'il y a de nombreuses disciplines qu'il faut travailler avant de pouvoir exister dans le domaine de spécialité qui est le sien. On pourrait me dire que le programme forme peut-être, mais à des expressions lyriques qui n'ont pas d'intérêt. Cela ne me paraît pas être l'avis des maisons de disques, parce qu'elles se battent, et que les chanteurs viennent à la *Star Academy*. Mais cette émission a un autre aspect : c'est une émission de lien social. On parle suffisamment de la nécessité de l'intégration de communautés qui ne sont pas toutes issues du territoire national, et qui ont tout de même des problèmes d'existence dans ce pays, pour être reçues par les communautés plus anciennes, de base. *Star Academy* répond à ces objectifs : la plupart des garçons et filles qui arrivent dans les premières positions du classement sont issus de tous les types de culture et de société. La *Star Academy* est une émission extrêmement populaire au Maroc ou en Algérie. Voilà ; effectivement l'émission n'est pas conçue pour offrir aux enfants de quatre ou cinq ans un éveil culturel au sens où on va l'entendre au niveau de l'Education Nationale ; mais pour faire savoir qu'il existe un genre formidable, la chanson, qui est un art populaire extraordinaire, que l'on peut y être une vedette quelle que soit son origine sociale, son origine ethnique, sa culture, à condition de travailler et d'avoir tout de même les qualités de base, avoir de la voix.

M. Lockwood :

Mais on ne peut confondre une vedette et un artiste. C'est un problème.

M. Le Lay :

Mais si l'artiste est une vedette, ce n'est pas plus mal !

M. Lockwood :

Un artiste qui devient une vedette perd souvent son côté artiste. Il est difficile d'allier les deux.

M. Le Lay :

Je ne vais pas entrer dans le débat. Mais les jeunes gens qui sont à la *Star Academy* ne sont pas des vedettes. Celui qui va réussir à gagner peut rester une vedette quinze jours ou trois semaines mais il disparaîtra s'il n'est pas un artiste. Ne se maintiennent que ceux qui sont de vrais artistes.

M. Lockwood :

Mais ce qu'aiment les spectateurs dans la *Star Academy*, ce n'est pas tant la musique que les relations humaines entre les professeurs et les élèves. C'est de voir comment l'un deux ne va pas réussir psychologiquement à séduire... On pourrait faire la même chose avec de jeunes instrumentistes extrêmement performants, le paramètre resterait le même.

M. Le Lay :

Je me permets de vous retourner votre argument. A partir du moment où vous introduisez cette dimension humaine, on voit que l'individu en question n'est pas une vedette mais un artiste avec ses défauts, ses qualités et ses propres réactions. La star est isolée, intouchable, c'est une icône. Cela ne veut pas dire qu'elle n'a pas de défaut, mais elle s'est fait une image lisse, pour papier glacé. On ne la voit pas dialoguer avec son professeur, ses parents et autres. Alors que *Star Academy* présente des personnages humains, avec leurs qualités, leurs difficultés, et leur talent. Si ce n'est pas la définition de l'artiste, vous m'en donnerez une autre. On l'appelle la *Star Academy* parce qu'il faut bien lui donner un nom. C'est une condition de réussite. D'ailleurs une académie est un lieu de formation, ça remonte assez loin dans la civilisation...

M. Odums :

Je voudrais reformuler ma question : je suis directeur d'une école de formation, et je suis sollicité par des enfants, et depuis peu par des parents, qui me demandent si je forme à *Star Academy*, et si ça se passe réellement en deux, trois ou six semaines comme à la télévision. N'y-t-il pas un danger à faire imaginer – je ne dis pas croire – aux enfants et aux parents que quelqu'un peut avoir une valeur artistique, culturelle en si peu de temps ?

M. Le Lay :

Mais il faut aussi faire la part du rêve et de la réalité. La jeune caissière dans un supermarché va acheter *Gala* ou autre pour rêver aussi aux princesses, plutôt qu'aux clientes qui viennent déposer sur le comptoir des bouteilles d'Evian ou des boîtes de Mars. Il est vrai que nous essayons de faire rêver, mais il est quand même mieux de gagner au bout de neuf semaines d'efforts que simplement par un tirage au Loto. On se rend bien compte de l'influence que l'on a sur la société, puisque vos parents d'élèves prennent l'émission comme support ou prétexte à leurs angoisses... Je ne réponds pas vraiment à votre question, c'est vrai...

M. Glévarec :

Je me demande s'il ne faudrait pas se clarifier un peu les idées autour de la notion de culture. Je pense que si l'on veut pouvoir avancer un peu, avoir les idées un peu claires, il faut déjà se mettre d'accord sur le fait que l'on se trouve à un moment historique où la diversité culturelle est un élément important. Le problème, c'est que parmi nous, parmi les catégories supérieures, diplômées, nous fonctionnons avec un système haut-bas, avec en haut la culture légitime, beaux-arts, opéra dont on parlait ce matin, et en bas, les arts populaires, dont la télévision, qui *a priori* est plutôt en bas. Le problème, c'est que je pense qu'il faut accepter que cet univers, il me semble, a changé, au moins, par exemple, pour ma génération, celle des moins de quarante ans. On est dans une société où les valeurs culturelles ne sont plus aussi hiérarchisées que l'on pouvait le lire dans *La distinction* de Bourdieu, qui renvoie à une époque plus ancienne. Ce monde a changé. Il faudrait accepter de se demander si nous considérons nous-mêmes qu'il y a une relativité des valeurs culturelles, qui débordent. Pour prendre les deux diables, TF1 ou NRJ, diable télévisuel et diable radiophonique : TF1 produit des vedettes et des artistes qui vont avoir de la voix et du talent. Elle va produire un Christophe, sauf erreur, reconnu, qui fait la une des *Inrocks* ; NRJ va diffuser *Noir Désir*, groupe considéré par les trentenaires et les quarantenaires comme l'avant-garde du rock... Que se passe-t-il quand les deux diables commencent dans leur programmation à avoir des objets valorisables culturellement ?

Il est donc sans doute indispensable pour chacun de nous de mettre en suspens son jugement esthétique, sinon on ne pourra avancer. J'ai deux questions : comment voyez-vous l'évolution de la télévision dite généraliste ? Je renvoie à une de vos interviews dans la revue *Hermès*, avec une note de bas de page très intéressante, où vous hésitez : TF1 est-il une antenne généraliste, celle des femmes de moins de cinquante ans, ou l'audience se disperse-t-elle en

plusieurs centaines de cibles ? On sentait l'hésitation et j'aimerais avoir un peu votre vision de l'avenir. Comment voyez-vous évoluer dans un contexte de fragmentation du public cette télévision qui s'appelle TF1 ? On voit bien que pour vous, il a été important, pour défendre cette notion de culture, de défendre trois chaînes documentaires.

Une deuxième question : qu'en est-il d'une bonne volonté culturelle à TF1 ? Est-elle définitivement morte ? Après tout, vous avez défendu TV Breizh – personne ne vous y oblige – parce que vous avez un affect pour la Bretagne ; qu'en est-il d'un affect pour la culture, quelle culture, comment voyez-vous l'avenir ?

M. Le Lay :

Si vous voulez m'entraîner sur ce terrain-là, et puisque nous sommes entre Bretons, essayons d'y aller. Bien sûr, j'ai défendu TV Breizh, et je n'abandonnerai pas. Pourquoi ? Parce que ce pays, qui se prétend le phare de la culture du monde et le défenseur des minorités, opprime ses minorités culturelles internes. M. Glévarec, de quel endroit êtes-vous ?

M. Glévarec :

De Pléven.

M. Le Lay :

Ce n'est pas très loin de chez moi. Vous êtes du Finistère, moi aussi. Mon grand-père ne parlait pas français, et je ne parle pas la langue de mon grand-père – ou mal. Pourquoi ? Je n'ai pas changé de pays. Donc il y a bien eu un phénomène de colonisation ; je peux vous citer de nombreux textes de la république française sur la nécessité de coloniser les gens qui ne parlent pas la langue imposée par les Parisiens. Bien sûr, je défends ma culture, parce qu'elle est opprimée, c'est tout. Et parce que la langue bretonne – le français est une langue magnifique, mais tout de même relativement moderne, c'est l'édit de Villers-Cotterêts – existe depuis quatre mille ans. Et Dieu sait que les envahisseurs y sont passés. Mais elle est encore là ; et il y aura encore des têtus comme moi pour la défendre. Mais je la défends : je suis passé trois fois au CSA ; trois fois, j'ai été accusé par les jacobins de service. Forcément, parce qu'on n'a pas le droit d'exister, puisqu'on n'appartient pas à la culture dominante. Je ferme la parenthèse. Mais ça fait plaisir de s'exprimer devant de hauts représentants de la magnifique culture française, mais il y en a d'autres ! Il y a les Basques, qui eux aussi ont une langue, et beaucoup plus ancienne que le français et le breton – enfin on ne va pas faire de la compétition. Mais elles ont le droit de s'exprimer, ces langues. Tuer une langue, c'est tuer une culture. C'est le pire des crimes. C'est pourquoi j'ai employé le terme de « génocide culturel », on me l'a suffisamment reproché ; je le maintiens.

Il faut être fondamentalement optimiste : il faut arrêter de considérer TF1 comme un bouc émissaire. Cela sert d'avoir un bouc émissaire, il y a des théories à ce sujet – Girard, vous connaissez bien – parce que c'est plus commode. Cela permet de trouver une excuse à ses propres turpitudes. Arrêtons de prendre TF1 comme bouc émissaire, nous ne sommes qu'une entreprise parmi les autres. Et on voudrait qu'on ait toutes les qualités d'un service public sans en avoir le financement. Vous n'avez pas demandé à M. de Carolis ce qui l'empêche de diffuser un film français le dimanche soir. Ça fait huit ans que la télévision publique, le dimanche soir qui est le grand soir en famille, nous propose *Urgences*, grande émission culturelle française, ou maintenant *FBI*. Je ne dis rien, si ce n'est qu'il faudrait peut-être nous soulager un peu. Nous ne sommes ni l'Education Nationale, ni le service public, ni la culture à nous seuls réunis. Comment pourrait-on supporter tout cela ? On ne fait jamais qu'un tout petit chiffre d'affaires. Mais c'est pour ça que j'insiste sur nos trois chaînes documentaires, mais j'insiste sur les autres : on a quinze chaînes thématiques, bientôt vingt. On va encore nous accuser d'être absolument monopolistiques et dominants. Ce n'est pas pour ça, mais parce que nous considérons que tous les Français, peu ou prou, regardent TF1. Parfois en se disant que ce n'est pas intéressant mais ils la regardent quand

même. A partir du moment où l'on n'avait avant que trois ou quatre chaînes, on pouvait leur demander d'être Papa et Maman à la fois, mais elles n'y arrivent pas. Vous me dites « abandonnons toute idée de préoccupation culturelle sur TF1 », mais on peut traiter TF1 comme un groupe, avec un navire amiral et des quantités de chaînes à côté. On a les trois chaînes documentaires dont je vous ai parlé, *LCI*, on a deux chaînes de sport, *Eurosport 1* et 2, trois chaînes pour enfants, deux chaînes musicales... Nous avons des chaînes dans tous les domaines : on divise la chaîne généraliste en multithématique, et avec des moyens de distribution plus modernes, on peut offrir au téléspectateur une possibilité de choix importante. A partir du moment où TF1 va faire bientôt l'offre d'une chaîne musicale, pas du type *Star Academy*, mais purement musicale, élitiste, que peut bien faire qu'un opéra soit diffusé sur cette chaîne à 20h30, et que les gens puissent le regarder s'ils sont intéressés parce qu'ils sauront que la chaîne existe, plutôt que sur le 20h30 de TF1 dont ce n'est pas l'objet ? C'est là qu'il faut être fondamentalement optimiste : compte tenu de l'immensité des moyens actuels de diffusion de l'image, on va pouvoir tout diffuser, en parallèle. Voilà l'ambition de groupes comme le nôtre. Le problème, c'est qu'il faut tout de même des moyens pour financer tout cela. Et c'est la raison pour laquelle je vous disais que les quelques groupes importants, France Télévisions ou TF1, ont plutôt besoin d'être aidés qu'attaqués car on risque de disparaître. Et vous ne pourrez même plus faire une réunion de cette nature parce que les interlocuteurs ne seront pas en France.

M. Lassalle :

Vous vous êtes présenté en préambule comme le diable, mais vous êtes au demeurant un diable sympathique, comme il arrive souvent, parce que vous êtes salubre, parce que vous dites les choses comme elles sont ; vous dites être là pour faire des cerveaux disponibles pour *Coca-Cola*, vous lancez l'anathème contre la télé réalité sur M6, mais vous vous dépêchez de la récupérer dès qu'elle est rentable, vous avez le mérite infini, pour nous qui nous perdons souvent dans des considérations annexes, de dire « je suis un chef d'entreprise, et c'est la rentabilité qui commande ». On peut évidemment se demander s'il n'y a pas une dialectique plus subtile qui permettrait de penser ensemble rentabilité et qualité, mais c'est un autre problème. Je voudrais vous demander pourquoi vous êtes là ce matin. Est-ce parce que la télévision est, comme le pétrole, presque finie, et qu'on est déjà sur d'autres supports, souhaitez-vous vous justifier, ou bien est-ce l'urgence, c'est ce que vous nous avez dit, parce que vous avez été assez accusé comme cela, que maintenant il faut vous défendre, au prix peut-être de certaines révisions, à partir de vos chaînes annexes ? Mais j'avoue que votre présence ici ce matin est magnifique, et mystérieuse.

M. Le Lay :

Je vais vous répondre d'abord sur le mystère : je suis invité. C'eût été différent il y a dix ans, mais j'ai été invité et je suis venu dans ces lieux magnifiques. Ensuite, cette réunion en suit une première que nous avons eue dans les locaux de TF1 avec les responsables de cette commission. Je pense que l'on a eu un dialogue intéressant, qui, justement, a peut-être permis de décrisper l'ambiance, et que chacun en sortant a pu croire avoir été compris et entendu. C'était vrai pour vous, et j'ai eu l'outrecuidance de penser que vous le pensiez également pour nous. Ceci pour vous expliquer la raison du mystère : il n'y en a pas, on a aussi besoin de s'expliquer, et je préfère m'expliquer auprès de vous qu'auprès de commissions parlementaires qui ne s'intéressent pas à la télévision puisque les élus ne regardent que les journaux d'information. Ils peuvent la regarder pour les discours, ou par sociabilité, mais sur le plan factuel, ce n'est pas intéressant. Je préfère donc venir devant une assemblée de cette nature, surtout que vous avez fait une recherche. Sur le fond du problème, ce que vous dites est vrai, on a besoin d'être défendu. Ce n'est pas parce qu'on en a assez d'être attaqué, ni parce qu'on trouve ça injuste, c'est difficile mais nous avons l'habitude, mais parce que c'est contre-productif.

Il faut classer les vrais problèmes. Mme Frédérique Dumas, qui représente les producteurs, dit bien elle-même que les producteurs ne sont pas contents, et ça fait dix-neuf ans qu'ils tiennent ce discours. La réglementation a été faite de bonne foi mais les gouvernements successifs ont toujours proposé de favoriser les producteurs par rapport aux diffuseurs. Et si personne n'y trouve son compte, c'est que la réglementation n'est pas bonne. Il est temps de se demander si l'on peut mettre ça à plat. Mais j'insiste pour dire qu'il faut prendre garde à ne pas faire les choses trop tard : considérer TF1 comme le diable, c'est une vision digne d'il y a vingt ans. On n'a sans doute pas fait tout ce qu'on avait dit, mais ça n'est pas important ; l'important c'est que nous sommes toujours là et qu'on discute, et je ne suis pas sûr que c'eût été mieux avec d'autres. Et quand on a mené tous les combats, au bout d'un certain temps les combattants finissent par sympathiser en voyant que l'un n'est pas privilégié par rapport à l'autre, l'ambiance se détend. La préoccupation que vous avez est la plus noble, c'est une préoccupation culturelle, or la France est un pays à haut niveau de culture. S'il se laisse envahir par la totalité des cultures extérieures, la sienne mourra. Il faut déjà reconnaître que l'influence de la langue et de la culture française dans l'ensemble du monde est plutôt en déclin. Je voyage énormément, je peux vous assurer qu'il y a longtemps qu'ils ne connaissent plus les codes français. Les quelques films diffusés le sont pour des raisons plus proches de la *Star Academy* que pour des raisons culturelles, et c'est vrai dans la quasi-totalité des pays d'Europe. Mais ça n'est pas inéluctable, il faut simplement prendre les bons moyens pour y arriver, et malgré tout, on ne peut pas opposer culture et économie, parce que les deux vivent l'une dans l'autre. En particulier dans nos métiers de l'image où la fabrication des produits est quand même un tout petit peu industrielle et où les œuvres coûtent cher : elles ne seront pas financées si les entreprises qui sont là pour le faire relèvent de groupes qui ne sont plus contrôlables parce que le phénomène industriel va échapper. Vous savez très bien que si le terminal qui sera le plus utilisé dans dix ans est l'ordinateur avec sa liaison sur l'écran de télévision, c'est par la voie du réseau haut débit que toutes les images termineront sur le téléviseur. A partir de ce moment-là un programme généraliste en français, pourra être fait de n'importe quel pays du monde, récupérer de la publicité par n'importe quelle grande multinationale au monde sans que la loi française ne s'y applique. Et si donc vous ne gardez pas quelques sociétés qui n'appartiennent pas à des fonds de pension...Et c'est en cela que la loi faite en 1985 pour TF1 et M6 est intelligente : TF1 est avec M6 la seule entreprise française qui ne puisse être rachetée par OPA sans autorisation du CSA. Puisque personne ne peut détenir plus de 49%. Il est impossible de lancer une OPA sur le marché pour dire « je prends tout ». Quand quelqu'un a le contrôle à 49% comme c'est le cas chez M6 avec Bertelsmann, ou chez TF1 avec Bouygues, on sait qui en est le propriétaire, et ces deux propriétaires ne peuvent pas vendre sans l'autorité de tutelle qu'est le CSA, sauf à prendre le risque de perdre son autorisation. Mais ce point n'aura plus beaucoup d'importance dans dix ans puisqu'il s'agit d'autorisations hertziennes nationales. Une fois que tout sera diffusé en France en numérique terrestre, par satellite et ADSL, les ondes hertziennes serviront à autre chose, et à partir de ce moment-là, on aura perdu tout contrôle. Il faut donc essayer au moins de préserver à peu près en bonne santé les quelques groupes existants. Je ne vous demande pas la défense et l'illustration mais au moins la défense.

M. Missika :

J'ai toujours le même sentiment quand je vous écoute parler : c'est un mélange d'admiration pour le brio de la démonstration, et, un peu comme tout le monde, d'agacement parce qu'il y a tout de même des éléments contradictoires dans ce que vous dites. Je voudrais en souligner deux et déboucher sur une question. Vous abordez à juste titre la question de la télévision sous l'angle économique ; mais on oscille en permanence dans votre approche économique entre l'éloge du marché et l'hostilité envers la concurrence, entre une critique féroce de la réglementation et de la taxation et une demande de protection de l'Etat, et des arguments qui relèvent en grande part du patriotisme économique. J'aimerais savoir précisément où vous vous

situez entre une vision qui est celle d'une économie du marché de l'audiovisuel, et une vision qui est celle d'une économie réglementée de la télévision, d'un marché réglementé, ce qui est le cas aujourd'hui en France, puisque la France est un des pays d'Europe et du monde où le marché est le plus réglementé. En vous écoutant parler, je n'arrive pas à savoir exactement quel est votre point de vue : êtes-vous favorable à une économie réelle de marché ou bien, ce qui serait paradoxal au vu de votre image traditionnelle, à une économie beaucoup plus réglementée ? Evidemment, tout ce discours autour du patriotisme économique donne plutôt ce sentiment-là. Ma deuxième remarque...

M. Le Lay :

Je vais déjà répondre à la première parce qu'elle est vaste. Je pense que le problème que vous soulevez est plus compliqué que vous ne le dites. Je pars d'éléments factuels ; on est dans un pays à forte réglementation. Je ne la conteste pas, je dis simplement que je suis un peu un partisan de la liberté. Ce qui m'a choqué dans l'approche du numérique terrestre est la chose suivante : c'est qu'on a voulu créer une nouvelle race d'élus. TV Breizh n'est pas la seule chaîne que nous ayons présentée comme candidat, et le jugement n'a pas consisté à se demander ce qui intéresserait le téléspectateur français, et à réfléchir en terme d'offre et de marketing : puisqu'on va faire une nouvelle offre aux Français, qu'elle soit la plus riche possible. Cette démarche n'a pas été suivie : on a voulu décider, sur des critères d'ailleurs peu clairs, de ceux qui auraient ou non le droit d'exister. Les chaînes extérieures vont mourir puisqu'on ne leur donne plus le droit d'exister. Avec soixante-dix chaînes existantes, on s'est dit qu'on allait avoir douze élues, qui seront poussées à bout de force, parce que la loi va obliger les distributeurs à les prendre en priorité. Et pourquoi, puisqu'une chaîne s'appelle Direct 22, ne pas lui attribuer le canal 22 ? Ou bien Chaîne 3 sur le canal trois... On a créé une race d'élus et on les rend obligatoires. Et c'est pourquoi je suis assez choqué. C'est aux téléspectateurs de faire leur choix ; et les bons survivent mais les mauvais disparaissent. Ce sera le cas. Le système aboutit à sa caricature : finalement c'est pour nous la meilleure offre parce que ce n'est pas la plus conflictuelle par rapport à nous.

Mais si vous prenez le satellite, vous pouvez être opérateur si vous voulez faire de la télévision. Chaque entrepreneur qui souhaite faire de la télévision peut louer un canal. Aujourd'hui en MP4 sur satellite, diffuser une chaîne de télévision coûte cinquante mille euros, pour toucher tout de suite six millions de foyers. TF1, France 2 ou France 3 paient soixante-dix millions d'euros pour diffuser leurs programmes. Vous voyez l'échelle des valeurs. On est donc dans un système où tout est ouvert. L'administration a voulu le fermer ; voilà ce qui est choquant. Je préfère un système de libre concurrence mais les règles doivent être les mêmes pour tout le monde. Là où il y a déformation du système, c'est que les chaînes créées ne sont pas celles qui participeront au soutien de la création, dans le cadre de la réglementation sur l'exception culturelle française, puisque la quasi-totalité des programmes choisis et retenus ne sont pas des programmes avec des œuvres de fiction. Pour aider les quelques groupes qui existent encore dans ce pays, il y a une limite au libéralisme. En disant cela je rejoins tous les hommes politiques, puisque même les plus libéraux considèrent qu'il ne faut pas l'être trop, parce que dans ce pays c'est un peu trop risqué – suivant une forme de diabolisation de la pensée subie par le libéralisme. Mais l'essai engendre le désordre, et le drame est là, aujourd'hui, de par l'enjeu des technologies. On ne mesurera jamais le poids des transformations qu'aura amené le numérique dans la vie des citoyens : il n'y aura plus de groupes nationaux contrôlés : autrefois on les contrôlait totalement, on leur donnait des autorisations d'émettre ; maintenant on ne donnera plus d'autorisation à personne. A ce moment-là, seuls les plus riches gagneront ; dans une guerre, la victoire n'est jamais une question de courage, c'est une question d'argent. C'est toujours comme ça que ça se passe. Si les droits des futures coupes du monde de football n'avaient pas été traités, ils n'auraient plus été pour nous mais pour Telecom Italia, pour Deutsche Telekom, ou pour Telefonica, qui rachètent tout. Et quand on

commence par le sport parce que c'est plus facile, on passe ensuite au patrimoine des catalogues de films.

M. Missika :

J'ai une deuxième question extrêmement brève. Ce que vous avez dit dégage un sentiment de pessimisme radical. Vous donnez le sentiment qu'il n'y a aucune riposte possible pour un groupe comme TF1, ou pour un groupe audiovisuel français, par rapport au dispositif qui va apparaître dans les années à venir, sur Internet et la télévision par internet. Y a-t-il dans la stratégie de TF1 aujourd'hui des éléments de préparation à cette nouvelle donne, et si oui, lesquels ?

M. Le Lay :

Oui, bien sûr. Le pessimisme fait gagner, je vais vous donner des éléments de riposte ; mais je voudrais néanmoins souligner que pour développer notre activité, nous ne pouvons plus bouger le petit doigt. Vous allez voir le débat que va susciter le fameux Canal bonus en 2012, débat totalement abstrait. TF1, comme les autres groupes historiques, a droit à sept chaînes sur le numérique terrestre : nous en avons trois et demi, 3,9 : TF1, LCI, Eurosport, 50% de Télé6 et 40% de TMC, ce qui statistiquement n'en fait pas une, mais compte pour une chaîne. Nous sommes loin du compte des sept. Et jamais on ne peut avoir l'autorisation d'en avoir une de plus. Il a été impossible à TF1 de l'avoir quand il a fallu racheter Télé Monte-Carlo. Il m'a fallu m'associer au groupe Bernard, qui n'est pas non plus le chantre de l'exception culturelle française. Il a fallu neuf mois d'enquête de la DGCCRF pour savoir s'il n'était pas opposé à la réglementation que TF1 demande 40% de TMC... Il fallait prendre des engagements inimaginables, et surtout déléguer la régie publicitaire ! On ne peut donc plus bouger un doigt, et sur ce plan-là, je suis pessimiste. Quand au reste, on est obligé de s'exprimer dans des systèmes de liberté, qui ne sont pas contrôlés, comme internet. Vous pouvez observer qu'on a lancé en trois mois deux thématiques nouvelles. On a démarré pour l'une par un site internet de communauté qui s'appelle WAT ; on va faire une chaîne d'information dans peu de temps, qui ne sera pas faite par des journalistes mais par des internautes eux-mêmes, avec l'internet 2.0. On commence par un site internet que l'on met en place ; le produit mobile sera opérationnel dans un mois, et une chaîne de télévision apparaîtra au début de l'année prochaine. Tout nouveau concept est lancé sous la forme site internet, site mobile, chaîne de tv. On vient de lancer une chaîne consacrée au jeu, pas aux paris mais aux jeux. Nous venons de démarrer par la chaîne et le produit sur mobile, parce que c'est un produit idéal pour mobiles, et le site internet va venir également dans un délai de quinze jours. Chaque nouveau concept est bâti autour de tous les supports de diffusion. Et pour vous répondre, on est en train de réorganiser la chaîne TF1 suivant chaque grand type de produit avec un responsable. Pour la musique par exemple, il réfléchit à l'activité musicale possible sur e-câble, ou pour les ventes de DVD et de CD, pour le téléchargement de musique. Même chose pour le sport disponible sur plusieurs supports.

M. Parent :

M. Le Lay, je vous trouve très sympathique. Vous ne parlez pas la langue de bois alors qu'on est dans un ministère. Nous parlons depuis une heure et je cherche la faille sans en voir. J'espère toujours et à chaque fois vous me décevez : pas de faille. Mais tout à coup le ciel s'ouvre, et vous donnez votre faille : la minorité culturelle bretonne, et vous ajoutez même basque. Je suis à moi tout seul une minorité culturelle puisque je suis architecte, et représentant ici de l'Académie des Beaux-Arts ; ça me donne un double statut de minorité culturelle. Mon travail consiste à m'engouffrer dans des failles, c'est ce que j'ai fait toute ma vie. Je me suis engouffré dans des failles, entre des monolithes, pour construire quelque chose qui leur déplaisait. Je n'ai donc qu'une demande à vous faire : considérez-moi comme pouvant entrer dans la faille de votre monolithe. Donnez-moi quatre minutes par mois où je pourrais dire n'importe quoi, que la Tour Eiffel est un

immondice par rapport à Paris, qu'il faudrait la détruire, que ceci, que cela, pour ouvrir les esprits sur l'architecture. Pour qu'on ne croie pas qu'on reste dans notre minorité, avec notre langage et notre impossibilité d'en sortir.

M. Le Lay :

Je vais vous répondre. Vous êtes ici l'architecte, ce que j'aurais aimé être mais pour lequel il faut du talent. Je viens d'un autre métier par rapport à la télévision qui est le bâtiment, donc j'ai travaillé sous les ordres d'architectes, comme en télévision je travaille sous les ordres de ceux qui font les programmes, c'est-à-dire les artistes. Je n'ai donc pas la prétention de dire je suis un artiste et d'imposer mes choix ; je serai dans l'erreur puisque c'est quelque chose que je ne sais pas faire. Je ne sais pas si les entreprises pour lesquelles j'ai travaillé ont été vos entrepreneurs, mais j'espère que nous avons bien fait notre travail. Mais ce n'est pas une faille : chacun doit chercher à faire au mieux ce qu'il sait faire plutôt que de chercher à faire le travail du voisin, ou surtout un travail qu'il ne sait pas faire lui-même. Alors les quatre minutes, j'ai compris, ne vous inquiétez pas. Du moment que c'est iconoclaste. Mais on va vous donner les moyens de vous exprimer, ne vous inquiétez pas, si vous en avez envie. Surtout en tant que membre de L'Institut associé à TF1, c'est du sérieux !

M. Lockwood :

C'est une très belle conclusion ! Merci Monsieur le Président, merci M. Le Directeur, nous étions très contents de vous entendre, merci d'avoir collaboré. »

* * *

AUDITION DE DOMINIQUE BAUDIS

Didier Lockwood :

« Monsieur le Président, C'est pour nous un grand honneur de vous recevoir. Le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel incarne dans notre démocratie, la garantie du pluralisme et du respect de la liberté d'expression. Dans un monde où l'audiovisuel a pris une telle place, votre rôle revêt une importance capitale. Pour autant, et vous nous l'avez bien précisé lors de notre réunion préparatoire, le CSA ne saurait veiller à la place de l'éducation artistique et culturelle à la télévision. En dépit de cette réserve, il nous a paru essentiel de vous entendre à l'heure où la télévision s'apprête à connaître de lourds bouleversements. C'est au Président du CSA que nous nous adressons, mais aussi au grand témoin de l'évolution des médias.

. Nous vous écoutons. »

Exposé de M. Baudis.

M. Baudis remercie le Haut Conseil de son invitation et propose de rappeler quelles sont les prérogatives, les compétences du Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, régulateur des radios et télévisions.

« Le régulateur audiovisuel existe en France depuis les années 1980 ; appelé « Haute Autorité » dans un premier temps, puis à partir de 1986 « Commission Nationale de la Communication et des Libertés (CNCL), et depuis 1989 « Conseil supérieur de l'Audiovisuel ». Le régulateur est apparu dans notre paysage juridique au moment où l'Etat a mis fin à la situation

de monopole qui prévalait dans le pays en matière de radio et de télévision. A partir du moment où des opérateurs privés, dans le domaine de la radio d'abord, de la télévision ensuite, pouvaient intervenir sur cette activité, et dans la mesure où l'Etat ne se retirait pas de ce domaine, mais restait présent par la radio publique et par la télévision de service public, il fallait qu'il y ait un arbitre indépendant du gouvernement, chargé de réguler le paysage audiovisuel.

Notre première vocation, contrairement à ce que beaucoup de gens pensent en considérant le CSA comme un organisme de censure, consiste à veiller à la liberté de la communication audiovisuelle. La première mission du CSA est de veiller à garantir cette liberté de communication. Mais la loi de 1986 sur la communication audiovisuelle indique dans son article premier – je cite de mémoire : « la communication audiovisuelle est libre, mais cette liberté s'exerce dans le respect d'autres principes d'égale valeur », autres principes que celui de liberté, et d'égale valeur à ce même principe. Les principes et domaines susceptibles de poser des limites à l'exercice de la liberté sont notamment : le pluralisme et l'honnêteté de l'information, la protection de l'enfance et de l'adolescence, les règles relatives à la publicité et au parrainage, à la défense de la langue française, et également la protection de la création audiovisuelle, cinématographique et musicale, le respect enfin de la dignité de la personne humaine. Ce sont les éléments qui viennent contrebalancer le principe de liberté, d'après le principe suivant lequel il n'y a pas de liberté sans une contrepartie en matière de responsabilité.

Nous agissons donc dans ce cadre, toutes nos décisions sont susceptibles de recours devant le Conseil d'Etat ; le CSA n'est pas un organisme arbitraire ; ce n'est pas non plus un organisme de censure puisque nous n'intervenons jamais *a priori*, nous n'intervenons *qu'a posteriori*, nous partons du principe que les opérateurs publics ou privés connaissent leurs obligations et doivent les respecter, et dans l'hypothèse où ils ne les respectent pas, nous lançons alors des procédures de rappel à l'ordre, à partir d'une « mise en demeure », qui est préalable à toute autre décision, après quoi nous sommes fondés, si des manquements se reproduisent, à prononcer des sanctions, qui peuvent être financières, ou bien l'obligation d'insérer un communiqué, ou encore, et c'est également la sanction maximale, le retrait pur et simple de l'autorisation d'émettre. Je vous ai indiqué au cours de notre entretien que le CSA n'avait pas la capacité, *proprio motu*, d'imposer des programmes culturels ou scientifiques à des chaînes de télévision. Nous ne sommes pas l'ORTF, nous travaillons sur la base du principe de la liberté éditoriale, mais dès lors que dans les conventions des chaînes ou des radios privées ou publiques, certains éléments amènent ces opérateurs radiophoniques ou de télévision à diffuser un certain nombre de programmes consacrés à la culture, à la science ou à l'éducation, notre rôle est de veiller à ce que ces obligations soient respectées. Elles figurent dans deux sortes de documents : le cahier des charges quand il s'agit d'opérateurs publics, Radio France ou France Télévisions, cahier élaboré par le ministère de tutelle, le ministère de la culture et de la communication qui prend la forme d'un décret, sur lequel le CSA est obligatoirement saisi pour avis par le ministère. Quand il s'agit des opérateurs privés, il n'y ni cahier des charges, ni tutelle administrative, mais une convention entre l'opérateur et le CSA, et nous avons évidemment vocation à faire respecter les conventions comme les cahiers des charges.

Il existe des obligations communes à toutes les chaînes, celles que je viens d'énumérer, pluralisme, jeune public, respect du temps de publicité, respect de la dignité de la personne humaine, puis il y a ensuite suivant les chaînes des obligations plus ou moins fortes dans le domaine de la culture, de l'éducation, de l'information du public. Depuis sa création, la télévision s'est vue désigner trois missions : informer, distraire, cultiver. Il est évident que les chaînes, selon leur nature, ont des degrés d'obligations variables, en particulier dans le domaine de la culture. Le cahier des charges de France 5, ses obligations, sont plus lourds en matière de culture, du documentaire, que ceux de France 2 ou *a fortiori* de TF1. Il y a des régimes différents : les obligations de France Culture, dans son cahier des charges, sont plus lourdes que celles de France

Info, ou d'une radio commerciale comme Europe 1 et RTL. Voilà, selon les formats –à la diversité desquels il faut veiller, comme pour les opérateurs.

Les niveaux d'obligations sont différents ; notre rôle consiste à les négocier avec les opérateurs privés, au moment de la signature des conventions et de la délivrance des autorisations, opération qui se fait d'ailleurs après une mise en concurrence des opérateurs. Quand nous attribuons une fréquence, par exemple pour le dispositif du numérique terrestre, nous procédons à un appel à candidature (il y a eu 70 dossiers de candidature pour douze nouvelles chaînes), puis audition, examen des dossiers, composition d'un ensemble dans lequel il y a de la diversité éditoriale, après quoi nous négocions les conventions avec les opérateurs, et veillons au respect des conventions pendant toute la durée des autorisations. Voilà le cadre à l'intérieur duquel nous travaillons. Je n'entrerai pas dans les détails parce qu'il faudrait analyser chaîne par chaîne, ce qui serait un peu fastidieux, et nous pouvons, si vous le souhaitez, vous fournir tous les éléments d'appréciation vous permettant de mesurer le niveau d'obligation des différents opérateurs publics et privés face à la culture et à l'information du public.

Je vous rappelle aussi que nous sommes un collège, toutes nos décisions sont collégiales. Ce collège est constitué sur le modèle du Conseil Constitutionnel ; il comprend neuf membres, trois sont désignés par le Président de la République, trois par le Président de l'Assemblée Nationale, trois par le Président du Sénat. Nous sommes désignés pour des mandats de six ans, qui ne sont pas renouvelables ; c'est un élément constitutif de l'indépendance, comme pour le Conseil Constitutionnel. La structure administrative elle-même compte environ trois cents personnes, et des antennes décentralisées, les Comités Techniques Radiophoniques (CTR) mais bientôt « radiophonique et télévision », puisqu'il commence à y avoir de plus en plus de télévisions locales, et ces comités techniques régionaux sont des antennes décentralisées du CSA qui suivent l'actualité des radios – et demain des télévisions -, puisqu'on ne peut bien évidemment pas observer à partir de Paris la totalité des 1500 radios autorisées à travers le territoire. Voilà quels sont notre organisation et nos principales missions au regard du sujet qui nous réunit. Je suis tout prêt à répondre à vos questions. »

M. Lockwood remercie M. Baudis et introduit les premières questions.

M. de Mazières :

Par rapport aux critères qui sont les vôtres, que vous avez définis tout à l'heure de façon extrêmement claire, à savoir l'application du cahier des charges pour France Télévisions et la convention pour les opérateurs privés, comment arriver à vérifier la qualité des émissions culturelles ?

M. Baudis :

La qualité des émissions culturelles...Vous introduisez là une notion très subjective.

M. de Mazières :

La présence de la culture à la télévision.

M. Baudis :

D'accord. Reprenons la situation différente de TF1, chaîne privée, et celle de France Télévisions. France Télévisions a davantage d'obligations, évidemment. Les représentants considèrent, comme Patrick de Carolis que vous citiez, que le cahier des charges est trop contraignant, mais cela relève d'un dialogue permanent entre la société nationale de programmes et son autorité de tutelle. Et la société de programmes serait encore plus heureuse, à la limite, sans cahier des charges. Il est vrai aussi que l'on a tendance à rajouter en permanence de nouvelles contraintes en couches successives. Il y a par exemple à l'heure actuelle un projet de révision du

cahier des charges pour obliger les chaînes publiques à consacrer une part de leurs programmes au développement durable. C'est une bonne chose, mais comment pouvons-nous, au CSA, évaluer la manière dont cet engagement est respecté ? En heures par mois, par semaine, avec une émission par an ? C'est difficile à définir. Souvent, on pose un acte politique à partir d'un thème qui est dans l'air du temps, en l'inscrivant dans le cahier des charges de la chaîne. On décide de ce que les chaînes publiques doivent parler de développement durable, mais on ne définit pas comment nous pouvons, nous, fixer cette obligation. Nous pouvons faire des commentaires, mais nos commentaires n'ont aucune valeur, nous ne sommes pas un jury de télévision. Tout ce que nous pouvons dire, c'est si les obligations ont été respectées ou non ; si elles n'ont pas été respectées, il y a mise en demeure, puis sanction si l'opérateur continue. En l'absence d'éléments quantitatifs qui permettent d'apprécier si oui ou non les obligations sont respectées, cela devient extrêmement difficile. TF1, entreprise privée, considère que son objectif est que l'entreprise marche bien ; que l'audience soit la plus large possible, donc les recettes publicitaires les plus importantes ; que le président de TF1 doit avant tout des comptes à ses actionnaires. C'est ce que M. Le Lay m'a souvent dit ; ils sont donc dans une logique tout à fait différente. Ils ont moins d'obligations en matière culturelle. Il est d'ailleurs normal, puisqu'elles perçoivent la redevance, d'exiger davantage de la part des chaînes publiques, que ce soit en termes de qualité, comme en termes d'exposition, c'est-à-dire d'horaires. Vous savez que ce problème d'exposition avait été soulevé par le rapport de Mme Clément qui avait constaté que les programmes culturels étaient diffusés, pour reprendre le titre de son rapport, « la nuit et l'été ». Une des raisons pour lesquelles le CSA a désigné Patrick de Carolis à la tête de France Télévision, vient de ce qu'il avait réussi à résoudre cette équation entre qualité et audience. A plusieurs reprises, des responsables de la télévision publique nous ont dit qu'ils étaient conscients d'avoir des obligations dans le domaine culturel mais qu'ils ne pouvaient les satisfaire qu'en deuxième partie de soirée, voire troisième partie de soirée, parce que face à des chaînes commerciales comme TF1 et M6, ils étaient assurés de perdre de l'audience s'ils ne diffusaient pas en première partie de soirée des programmes à forte audience potentielle ; que sinon ils perdraient des recettes publicitaires ; qu'ils seraient de plus en plus tributaires de la redevance ; et qu'à la fin les gens finiraient par refuser de payer une redevance pour des chaînes qu'ils ne regarderaient jamais. Or une émission comme « Des racines et des ailes » prouvait qu'il était possible de diffuser en première partie de soirée un programme de qualité, avec une approche culturelle qui n'est pas adressée à une élite mais à un public large. La manière dont Patrick de Carolis avait résolu, avec son émission, le problème, nous paraissait prometteuse pour l'ensemble de l'entreprise s'il parvenait à étendre cet état d'esprit à l'ensemble du groupe France Télévisions.

M. Lockwood :

Le cahier des charges définit-il les horaires de programmation ?

M. Baudis :

Non. Sauf pour les émissions religieuses et les films. Le régime est très strict : le régime horaire des films est très lié à la classification des films, et c'est une règle posée par le CSA : un film interdit aux moins de 12 ans ne peut pas passer en première partie de soirée, il doit passer en deuxième partie de soirée. Nous acceptons parfois d'accorder quelques dérogations, mais en tout cas jamais les veilles de jours où les écoles sont fermées, donc en particulier pas en période de vacances, pas le vendredi ou samedi soir. Le régime horaire en matière de films tient surtout à la classification.

Toujours au sujet des films, il existe un chiffre plafond que les chaînes n'ont pas le droit de dépasser ; mais le système est maintenant inversé. Pendant longtemps, le monde du cinéma a voulu se protéger de la télévision en demandant de contingenter le nombre de films qui pouvaient être diffusés chaque année par une chaîne de télévision, car il craignait de perdre ses spectateurs au

profit de la télévision. En réalité, quand on parle maintenant aux producteurs et aux réalisateurs, ils se plaignent de ce que les chaînes de télévision ne sont plus du tout au plafond, et ils réclament presque un chiffre plancher obligeant les chaînes à diffuser un nombre minimal de films chaque année, car le nombre diminue sans cesse au profit de productions audiovisuelles de séries plus adaptées à la télévision. Le problème des films, en particulier pour les chaînes gratuites, c'est qu'elles diffusent une œuvre qui a déjà été beaucoup vue, d'abord par le public au cinéma, ensuite par le biais du DVD, puis sur les chaînes et bouquets payants, Canal+ ou TPS. Quand le film arrive sur une chaîne gratuite, TF1, France 2, France 3, M6, ce film a déjà été vu, en plus de trois ans d'existence, par des millions de personnes. Par définition, la série télévisée est, elle, inédite.

Mme Dumas :

Vous nous avez annoncé qu'il y aurait peut-être une nouvelle obligation en matière de développement durable. Peut-être peut-on vous faire une suggestion puisque vous êtes amené à discuter de tout cela : l'éducation artistique c'est du développement durable par essence, c'est un contenu concret pour des développements durables...

Pour revenir à ce que nous a dit Patrick de Carolis ce matin, il est vrai qu'il n'envisage pas de déposer plainte à Bruxelles contre ses obligations – contrairement à Patrick Le Lay qui l'a déjà fait... Plus sérieusement, il a évoqué le fait de sortir d'une logique quantitative pour favoriser une logique qualitative, et il est vrai qu'il est moins important de retransmettre seize spectacles vivants à deux heures du matin que d'en proposer trois ou quatre d'une manière plus adéquate.

Ma question porte sur le numérique terrestre : le public dispose gratuitement de douze chaînes supplémentaires, cela contribue au pluralisme, mais je voudrais que vous nous indiquiez les critères sur lesquels les nouveaux entrants ont été choisis, puisque la plupart ne contribue pas vraiment à la création, que ce soit en termes d'investissements ou de diffusion de programmes culturels. Ce n'est en tout cas pas manifeste quand on observe les chaînes de la TNT.

M. Baudis :

Les obligations en matière de création existent mais elles vont se développer progressivement. Vous comprenez que l'on ne peut pas demander à une chaîne, dès son premier exercice, dès sa première année d'exploitation, d'investir dans la production, dans la création, des sommes comparables à celles que TF1 ou France2 investissent. Ce sont des entreprises qui démarrent, donc elles auront au bout de six ans des obligations qui vont rejoindre les obligations générales des autres chaînes, simplement le processus doit se faire par paliers.

Par ailleurs dans la composition de l'offre de la TNT, en combinant les décisions de l'Etat et les choix faits par le CSA, vous constaterez quand même qu'on ne s'est pas contenté de dupliquer TF1 et M6, nous avons aussi introduit d'autres types de formats, plus thématiques justement. Prenons l'exemple de France 5, chaîne qui a un contenu fort : sur le réseau hertzien analogique, la diffusion de la chaîne cessait à 19h, au profit d'Arte ; sur la TNT, France 5 est disponible en plein canal, et dispose de soirées. De même, Arte qui ne disposait autrefois en analogique de l'antenne qu'à partir de 19h a maintenant des journées entières sur le numérique. Faire de- cohabiter Arte et France 5 permet de doubler leur format. Dans un domaine qu'on peut considérer comme faisant partie de l'éducation civique et de la formation du citoyen, la chaîne parlementaire a été promue sur la TNT. Je me rappelle qu'au début de la TNT, alors qu'on me posait des questions sur le contenu de ces nouvelles chaînes, je citais la chaîne parlementaire parmi d'autres et mes interlocuteurs éclataient de rire. On a pourtant vu la semaine dernière, comme on le verra ce soir encore, que la mise à disposition du public d'une chaîne gratuite qui consacre l'essentiel de sa programmation au débat politique n'est pas négligeable en termes de citoyenneté et de vie du débat démocratique. Quant à BFM et I Télévision, ce sont deux chaînes d'information permanente susceptibles par définition – même si c'est de manière limitée – de faire une place à l'information économique, scientifique, culturelle. Jusqu'à ce jour, il fallait payer un abonnement

sur le câble et le satellite pour pouvoir accéder à une chaîne d'information permanente. On dispose donc aujourd'hui, grâce à la TNT, de deux chaînes gratuites pour l'information. Il ya bien sûr aussi des chaînes comme NRJ 12, W9 qui font surtout des programmes musicaux destinés aux jeunes publics, il y a des chaînes comme Monte-Carlo qui diffusent des séries ou des films anciens mais qui correspondent aux attentes d'un certain public.

Il fallait faire une offre aussi diversifiée que possible, mais dans la création de l'ensemble, il y a tout de même des chaînes de fort contenu : Arte, France 5, LCP, deux chaînes d'information, soit cinq chaînes dont on peut estimer qu'elles sont à fort contenu. Peut-être pas toujours orientées comme il le faudrait ; vous parlez d'éducation artistique, il y a peut-être une faiblesse de ce côté-là. Après tout, vous me ferez connaître les résultats de votre réflexion. Comme nous serons saisis pour avis d'un projet de décret modifiant le cahier des charges, nous aurons tout à fait la capacité de suggérer au gouvernement d'ajouter au développement durable d'autres thèmes qui peuvent être intéressants sur la télévision publique. Mais je sais que par définition, les professionnels de France Télévision le prennent toujours très mal, considérant qu'on porte atteinte à leur liberté éditoriale et qu'il ne faut pas rajouter trop d'obligations ni trop de contraintes sous peine de voir les grilles de programmes devenir très difficiles à construire.

M. Pire :

Vous nous avez déjà répondu en partie sur ce point, mais est-il selon vous imaginable qu'un jour un régulateur audiovisuel puisse se préoccuper de la qualité des programmes et selon quels critères ?

M. Baudis :

La loi dit que le CSA veille à « la qualité et à la diversité des programmes ». La diversité est facile à évaluer : je vous donnais des exemples de chaînes avec des formats, des tonalités, des couleurs différentes. En ce qui concerne la qualité, c'est tout autre chose. C'est certes inscrit dans la loi, mais quel est le baromètre, l'échelle de mesure de la qualité ? Tous autant que nous sommes, nous aurons tous sans doute des opinions très différentes sur la qualité d'un même programme. Et comme le CSA est une instance et pas un jury, nous ne sommes pas commentateur, nous devons prendre des décisions et les faire appliquer. Les seules décisions que nous pouvons prendre sont des décisions de contraintes, et qui encore une fois sont susceptibles de recours. Si nous excédons nos compétences, nous risquons de perdre devant le Conseil d'Etat. Les observations sur la qualité sont donc très difficiles à formuler.

Parlons concrètement. Un programme a soulevé des passions en France il y a quelques années, alors que je venais d'arriver au CSA. C'est la première émission de télé-réalité qu'était « *Loft Story* ». Rappelez-vous ce qu'était la situation : les millions de personnes qui regardaient ce programme, les journaux, tous les journaux jusqu'aux plus sérieux faisaient quasiment une couverture par semaine sur *Loft Story* – je crois que *le Monde* a fait quatre « unes », c'est dire à quel point le phénomène avait un impact dans l'opinion, et je ne parle même pas de la presse magazine, people, télé, etc. Le monde politique, interrogé par les journalistes, restait totalement muet ; j'avais quitté le Parlement trois mois plus tôt, j'écoutais ce que disaient mes anciens collègues : rien. Ils voyaient bien que leurs électeurs, leurs administrés, leurs propres enfants regardaient le programme, mais ils voyaient dans le même temps qu'une certaine presse le jugeait très sévèrement. D'où un profond silence. Tout le monde se tournait vers le CSA en se demandant quelle serait notre réaction. Nous aurions pu dire qu'il ne s'agissait pas d'un programme de qualité, mais à quoi le mesurer, sur quoi se fonder juridiquement pour émettre un tel jugement ? Qui plus est, l'opérateur de télévision vous répond que les gens le regardent, et qu'après tout les gens sont peut-être aussi bons juges que vous. Et l'on n'a pas de double-décimètre pour mesurer la qualité. Alors voilà ce que l'on a fait. Nous avons tout de même fait modifier le programme, nous sommes d'ailleurs le seul pays au monde où le régulateur est intervenu sur un programme de télé-

réalité. On a d'abord fait changer une chose, fondamentale : tout le programme avait été vendu aux spectateurs sur le principe de ce que les jeunes participants allaient pour certains passer jusqu'à trois mois (pour les finalistes) filmés jour et nuit, 24 heures sur 24. Nous avons considéré que c'était un cas d'atteinte à la dignité de la personne humaine. On s'est appuyé sur une jurisprudence pour pouvoir agir contre la volonté des jeunes participants qui étaient très contents d'être là et ne se plaignaient pas. Lorsque leur famille les retrouvait le samedi soir lors de la grande soirée de conclusion de la semaine, tout le monde était content. Et il n'est jamais très facile de vouloir faire le bonheur des gens malgré eux. On s'est donc appuyé sur une jurisprudence du Conseil d'Etat qui s'appelle la jurisprudence du « lancer de nains ». Elle remonte à un spectacle forain sous chapiteau, où des nains étaient lancés le plus loin possible par des athlètes, à dix ou quinze mètres. Un maire a refusé d'accueillir ce spectacle sur sa commune. Le jugement, après le tribunal administratif, a fini au Conseil d'Etat. L'argumentation de l'organisateur des spectacles et des nains qui travaillaient dans ce cirque insistait sur leur acceptation et leur participation volontaire. Ils préféraient prendre part à un spectacle comme celui-ci plutôt que de vivre de secours et d'assistance, jugeaient que c'était un travail comme un autre, ne se plaignaient pas et ne voyaient pas le problème. Le Conseil d'Etat a considéré que l'on ne pouvait pas aliéner sa propre dignité. Il a donc donné raison à la commune qui avait interdit le spectacle, en disant que même si les nains acceptaient que l'on porte atteinte à leur propre dignité, leur consentement n'y faisait rien et qu'il s'agissait bien d'une atteinte à la dignité de la personne.

Le CSA s'est donc appuyé sur cet argumentaire en disant que même si ces gens ne demandaient rien, nous considérons que l'on n'en portait pas moins atteinte à leur dignité en les filmant 24 heures sur 24. Nous avons donc demandé à M6 de couper les micros et les caméras deux fois par jour, pendant deux heures, et d'en informer les concurrents. Evidemment, pendant ces deux heures, la pression diminuait. Nous avons également demandé qu'il y ait en permanence une pièce accessible à tout moment, dans laquelle il n'y ait ni micro, ni caméra. Dans toutes les émissions de télé-réalité créées depuis, et il y en a eu beaucoup, cette pièce s'appelle la « pièce CSA ».

Nous avons encore changé autre chose, qui peut paraître superficiel mais qui est important, en termes d'esprit public et de respect de l'autre. Dans les premières émissions de *Loft Story*, il fallait voter pour éliminer. Les concurrents à l'intérieur du Loft aussi bien que les téléspectateurs par SMS disaient qu'il fallait « sortir telle ou telle personne ». On faisait parler les candidats en leur demandant qui ils souhaitaient voir partir. On amenait chacun à s'exprimer de manière négative sur les autres, puisqu'il fallait parler de ceux que l'on voulait voir partir, et expliquer toutes les raisons pour lesquelles on voulait le voir partir : « il me plaît pas, il a une sale gueule, il est antipathique », etc. On leur a demandé d'inverser la règle, et puisque la règle fixait que quelqu'un devait partir chaque semaine, on leur a proposé de demander aux concurrents et aux spectateurs qui ils ne voulaient surtout pas voir partir. Cela a changé complètement la tonalité de l'émission, c'est-à-dire qu'au lieu d'interviewer chaque soir des jeunes qui disaient « celle-là j'en veux plus, celui-là je ne veux pas le voir », au contraire, c'était « surtout qu'un tel ne parte pas, qu'elle ne parte pas, je l'aime tellement, elle est formidable ». On faisait délivrer des messages positifs au lieu de messages de rejet et d'exclusion.

Voilà comment on a pu intervenir, et il n'y a d'ailleurs pas eu de recours de la part de M6 ; ils ont accepté tout ce que nous demandions. En matière de qualité donc, on ne peut intervenir que par des correctifs de cette nature. Et pas par des interdictions.

M. Lockwood :

Pourriez-vous faire avec la culture ce que vous avez fait avec les nains ? Puisque l'inculture entraîne la société dans une perte de valeurs évidente, la culture fait partie des valeurs extrêmement importantes, au même titre que la dignité humaine. Peut-on trouver une équivalence, pourrait-on remettre à équivalence ces valeurs que l'on néglige ? Est-ce envisageable ?

M. Baudis :

Oui, je crois que l'équipe actuelle de France Télévisions a engagé un très gros effort dans ce domaine. On pourra plus facilement en juger dans quelques mois, mais je pense que Patrick de Carolis a déjà dû vous en parler ce matin. Je vous disais que le CSA l'a désigné à la tête de France Télévisions parce que c'était vraiment l'axe de son audition. Il y a eu, avant de procéder au choix du président, plusieurs auditions des différents candidats. De tous les candidats, c'est celui qui a le plus insisté sur cette nécessité de mieux exposer la culture à la télévision, c'est-à-dire pas nécessairement de faire plus d'heures mais de proposer des programmes à des heures où les gens sont disponibles. Il est maintenant en fonction depuis un an et demi, mais une télévision est comme un gros paquebot, et l'on ne peut pas changer très vite le cours des choses ; on se retrouve avec des programmes qui ont été commandés, tournés, qu'il faut diffuser. On ne peut sentir la marque d'une équipe nouvelle qu'au bout de deux ans, et je suis convaincu, comme il nous l'a souvent répété et comme on l'a encore vu lors de la présentation de la grille de rentrée, qu'il fera un très gros effort en la matière. Non pas nécessairement en termes de quantité, mais de qualité d'exposition, et d'horaire de diffusion, pour faire en sorte que le public le plus large puisse avoir accès aux programmes. Le problème de l'horaire est considérable ; je m'étais rendu compte, quand je présentais le journal télévisé, il y a bien longtemps, sur FR3, qui à l'époque était la chaîne du cinéma – Canal+ n'existait pas encore. Il n'y avait que trois chaînes, et FR3 diffusait un film chaque soir, à l'exception du samedi pour protéger les salles. Le journal, le « Soir 3 », était diffusé après le film. Je suis allé voir un jour la cellule des résultats d'audiences, une sorte de secrétariat commun pour TF1 et Antenne2 et FR3 (à l'époque, il n'y avait pas de mesures d'audience, il n'y avait pas de Médiamétrie). On a constaté que l'audience du journal que l'on présentait en fin de soirée était beaucoup moins tributaire de l'audience du film qui précédait que de la longueur de ce film. Si on passait un film qui faisait 35 ou 40 % mais qui durait deux heures et quart, il n'y avait ensuite plus personne pour le journal qui suivait. Après un film qui faisait deux fois moins d'audience mais qui durait une heure trente, la plupart des gens restait pour le journal qui suivait. L'heure est quelque chose de considérable et beaucoup de deuxièmes parties de soirée sont vouées à des audiences confidentielles.

M. Kerlan :

Vous avez rappelé que le CSA ne peut prendre la place de l'éducation artistique, que ce n'est pas sa fonction. Au-delà du respect des formes et des principes, vous-même, en tant qu'analyste, que pensez-vous de ses développements actuels sur les écrans, et en tant que journaliste, comment percevez-vous les problèmes dont nous sommes ici l'écho et le témoin, relativement à la place de l'art et de la culture à la télévision ? Quels sont les enjeux politiques que vous voyez se dessiner aujourd'hui en termes d'évolutions ?

M. Baudis :

Une précision tout d'abord. J'ai dit que le CSA ne pouvait veiller à la place de la culture à la télévision. Mais le CSA peut et doit veiller à la place de la culture sur les écrans de télévision, simplement il ne peut le faire que sur la base des cahiers des charges et des conventions. Il ne peut faire plus que ce que le cahier des charges ou les conventions ont prévu. Il y veille très attentivement : nous étions en réunion plénière ce matin, nous avons examiné tous les bilans des chaînes du câble et du satellite accessibles par abonnement. Certaines n'avaient pas contribué à la création comme elles devaient financièrement le faire, d'autres n'avaient pas diffusé d'œuvre d'expression originale française. Donc on peut, et on doit le faire, mais encore une fois, on ne peut le faire que sur une base juridique, sur la foi des cahiers des charges ou des conventions.

Vous me demandez mon opinion de citoyen, de spectateur, plus que de régulateur. Voici la façon dont je vois les choses : au sujet du paysage audiovisuel analogique, qui est encore celui du plus grand nombre, il ne faut pas oublier que les trois quarts des téléspectateurs ne paient pas

d'abonnement ; ils paient la redevance, mais pas d'abonnement à Canal+, Canal satellite où le câble. Donc les trois quarts des téléspectateurs ont le choix entre cinq programmes : TF1, France2, France3, France5/Arte, M6. On peut considérer qu'effectivement cet éventail est relativement étroit et que l'accès à la culture est inférieur à ce qu'on pourrait souhaiter. Il y a évidemment Arte, mais le niveau d'excellence de la chaîne dans ce domaine fait que toute une partie du public a le sentiment qu'elle ne s'adresse pas à eux. Les gens aiment beaucoup Arte ; il y a eu un sondage il y a quelques années qui demandait aux gens quelle était leur chaîne préférée, et c'était Arte ; la chaîne qu'ils aimaient le moins, et c'était TF1. Mais c'est TF1 qu'ils regardent le plus et Arte qu'ils regardent le moins. Arte est une très bonne chaîne, qui a toute sa place et qui fait un travail remarquable, mais elle il est vrai qu'elle s'adresse à un public déjà très formé et très initié.

Jusqu'à présent, ceux qui voulaient élargir leur offre, et accéder à l'information scientifique, culturelle, à des documentaires, devaient passer par des chaînes payantes. Aujourd'hui, avec le numérique terrestre, on permet au plus grand nombre d'accéder gratuitement à une ensemble de chaînes, parmi lesquelles certaines ne font quasiment que du divertissement, mais d'autres, soit par l'information, soit par le documentaire, délivrent des contenus de qualité. Ensuite c'est au téléspectateur de choisir. Mais il faut que l'offre lui soit faite et qu'à des horaires praticables il puisse trouver des émissions avec un fort contenu culturel. On ne pourra jamais interdire aux gens de regarder *Star Academy* plutôt qu'un documentaire sur des fouilles archéologiques, mais il faut que le choix soit là.

Mme Nyssen :

On parle beaucoup de contenus, de qualité, et autres, mais il y a quelque chose qui est manifestement incontournable à la télévision, et on l'a vu ce matin puisque c'est une de ses sources principales de financement, c'est la publicité. Elle est présente à tout moment, à toute heure, de façon insidieuse et quel que soit le contenu de l'émission qui précède ou qui suit. Imaginez des émissions de la plus grande qualité possible pour des enfants, et qui soient brusquement coupées par de la publicité pour un quelconque jouet guerrier ou autre... Avez-vous un pouvoir d'intervention, un droit de regard là-dessus, y a-t-il une régulation possible ?

M. Baudis :

C'est un vaste débat. Oui, nous avons une mission dans ce domaine, nous devons veiller à ce que les télévisions ne dépassent pas le nombre de minutes de publicité autorisé par heure. Il faut savoir que nous avons en France un régime beaucoup plus restrictif que dans les autres pays européens. La directive européenne à laquelle tous les états membres doivent se conformer plafonne la publicité à douze minutes par heure, on ne peut proposer en Europe plus de douze minutes de publicité par heure. En France, le plafond est abaissé à dix minutes, c'est deux minutes de moins, et pour une chaîne privée, deux minutes de télévision en moins par heure, cela représente de l'argent. Et pour les chaînes publiques, la limite est fixée à huit minutes, alors que la plupart des chaînes privées européennes sont à douze. Là-dessus nous avons un droit de regard. Nous ne fixons pas la durée puisqu'il s'agit d'un décret, mais nous veillons à ce que cette durée soit respectée, ainsi que les autres formes de publicité, parrainage et téléachat qui sont extrêmement réglementées.

Vous parliez des publicités pour les enfants, de leur contenu et du message qu'elles véhiculent. En matière de contenu, le principe est celui de l'autorégulation, mais la profession s'est organisée dans le cadre du Bureau de la Vérification de la Publicité (BVP) qui visionne l'ensemble des publicités et demande aux agences de revoir leur copie quand quelque chose pose problème. De sorte que nous sommes assez peu amenés à intervenir sur le contenu ; cela n'arrive que deux ou trois fois par an, pour un spot passé à travers le filtre du BVP. C'est tout de même très rare, et s'il n'y avait le travail fait par le BVP en amont, nous serions amenés à intervenir beaucoup plus souvent dans ce domaine. Vous parlez aussi du contenu idéologique véhiculé ; je vois bien parfois

sur les chaînes, sur des tranches horaires destinées aux enfants, à l'approche de Noël, des publicités pour des jouets avec des tanks, des missiles et autres. Mais quand j'étais enfant, nous jouions déjà aux indiens et aux cow-boys... A chaque famille, à chaque éducateur, de réguler un peu les choses. Peut-on pour autant interdire les jouets qui évoquent la guerre ou la violence ?

On peut jeter la malédiction sur la publicité, mais on est alors obligé d'abandonner la télévision privée et de ne conserver que la télévision publique. Il est impossible de faire fonctionner une chaîne privée sans les recettes publicitaires.

Il y a trois modes de financement d'une chaîne : la redevance, la publicité et l'abonnement ; si donc on supprime les ressources de la publicité à la télévision, il ne reste plus que deux modes de financement : la redevance et l'abonnement. Ceux qui n'auront pas les moyens ou le désir de payer l'abonnement n'auront accès qu'à la télévision publique, et l'on revient quarante ans en arrière. A part la Corée du Nord et Cuba, je ne connais pas de pays où il n'y ait de disponible qu'une télévision publique. Je crois donc que la publicité est un mal nécessaire ; s'il n'y avait de publicité entre les journaux, il n'y aurait plus de journaux ! Même un journal dans un kiosque vit pour plus de moitié de ses recettes publicitaires, et s'il n'y avait plus de publicité, il faudrait le payer quatre fois plus cher, et à ce moment-là, il n'y aurait plus de lecteur. Voilà la situation. Je comprends bien que cette réponse ne vous satisfait pas, mais c'est la réalité économique. La télévision relève d'une économie spécifique, c'est un média qui coûte cher.

Il en va autrement pour la radio. On a en France un secteur de radios associatives extrêmement large, et le quart des fréquences est attribué à des radios associatives. Beaucoup sont nées d'ailleurs du mouvement des radios libres dans les années 1980 ; et on veille toujours, lors des appels à candidature, à maintenir ce quart de fréquence pour des radios associatives qui font toujours ce travail intéressant de lien social, répondent aux attentes de certains publics, et qui ont d'ailleurs très peu de publicité (leurs recettes publicitaires sont plafonnées). Elles reçoivent des subventions de l'Etat à partir d'un fonds de soutien de l'expression radiophonique, financé par les recettes publicitaires des radios commerciales, Europe 1, RTL, et autres, dont une partie est reversée pour ces radios associatives. C'est possible car on peut faire de la radio avec peu de moyens financiers. C'est impossible pour la télévision. Cela coûte trop cher. Il faut un mode de financement, dont la publicité en représente une bonne part. Il faut certes la maîtriser, et la maîtriser dans le temps, mais encore une fois, nous sommes en Europe les plus restrictifs.

Il est vrai qu'on peut se permettre de le faire vis-à-vis des opérateurs privés puisqu'ils ne paient pas l'usage des fréquences hertziennes. Elles ne leur appartiennent pas, puisqu'elles appartiennent à la collectivité nationale, au domaine public. Nous leur délivrons une autorisation d'usage de ce domaine public de dix ans, renouvelable ensuite par tranche de cinq ans, et ils ne paient pas de redevance pour utiliser la fréquence. C'est pourquoi il y a dans notre système de nombreuses contreparties demandées aux opérateurs : financer la création audiovisuelle, la création cinématographique, avoir des obligations de diffusion d'œuvres d'expression originale française, avoir des quotas pour la chanson francophone sur les radios, respecter le pluralisme politique et garder un équilibre de temps de parole, accepter dix ou huit minutes de publicité au lieu des douze prévues en Europe. Quand les opérateurs protestent contre ces obligations, nous pouvons leur répondre qu'ils ne paient pas les fréquences, alors que dans les autres pays européens, les fréquences sont souvent mises aux enchères. Les finances publiques y gagnent sans doute, mais l'opérateur qui a payé pour dix ans ne veut plus entendre parler du contrôle de l'Etat ou de régulation.

Mme Nyssen :

Si j'ai bien compris M. de Carolis ce matin, la redevance à l'heure actuelle est de 116 euros par foyer, et pour compenser les 300 millions d'euros de recettes publicitaires qui financent la chaîne, il suffirait que la redevance passe à 176 euros.

M. Baudis :

Mais c'est là une question politique. Vous savez qu'on arrive à une période de grand choix, si l'un des candidats propose de passer la redevance de 116 à 176 euros, ce sera un débat intéressant ! En tout cas, c'est le moment.

Mme Juppé-Leblond :

Une question de pure information et de curiosité. C'est à propos d'Arte : comment se passe le contrôle et la régulation des programmes étant donné le partenariat franco-allemand, avec Arte-Deutschland ? Qui effectue le contrôle, les autorités allemandes ou françaises ?

M. Baudis :

Les programmes d'Arte ne sont pas sous notre autorité. Il y a deux chaînes qui échappent aux prérogatives du CSA : Arte, créée par un traité franco-allemand, qui n'a pas de régulateur et ne veut surtout pas en avoir, ce qui posait un problème juridique au niveau européen, puisque la directive indique que toute chaîne de télévision doit relever d'un régulateur. Nous avons proposé à la chaîne de dépendre, si elle le souhaitait, du régulateur allemand ; il n'y a pas eu de régulateur du tout.

Ce n'est d'ailleurs pas une très bonne chose : nous avons évoqué tout à l'heure la question du jeune public et des classifications de films (10, 12, 16 et 18 ans) édictées par le CSA : Arte n'a aucune obligation de ce genre et peut diffuser en première partie de soirée un film interdit aux moins de 16 ans. Comme c'est une chaîne accessible gratuitement sur le réseau hertzien, le public ne connaît pas ces différences de statut et ignore que l'une d'entre elle a un régime à part. La seconde chaîne sur laquelle nous n'avons pas de moyen d'action, c'est la chaîne du parlement ; c'est le bureau des assemblées qui fait office de régulateur.

M. Coulangeon :

Je voudrais intervenir brièvement sur la question hautement politique du financement, et notamment du financement du service public. On a eu le sentiment en écoutant Patrick de Carolis ce matin que le service public se sentait un peu pris en étau entre la pression de la recette publicitaire et celle de la redevance qui est un type de ressource particulier, considéré en termes de finances publiques comme une « ressource préaffectée ». Si tous les services publics, comme l'Education Nationale, dépendaient de recettes préaffectées, on aurait d'ailleurs quelques problèmes. Un vrai service public de télévision ne devrait-il pas réfléchir à un financement dégagé de cette pression publicitaire ?

M. Baudis :

Je vais d'abord vous répondre sur le niveau de la redevance. Il serait assez difficile de monter la redevance de 116 à 176 euros, mais il faut dire la vérité, et malheureusement les responsables politiques ne le font pas : nous sommes un des pays où la redevance est la plus faible. En Allemagne, qui n'est pourtant pas un pays très fiscalisé, la redevance est plus élevée de 50 ou 60%, et ils ont d'ailleurs un service public très puissant.

Je pense qu'il y a des marges de progression, mais il n'y a pas eu beaucoup de pédagogie dans ce domaine, d'autant plus qu'on trouve toujours des politiciens de tous bords pour proposer la suppression de la redevance, comme on a supprimé la vignette. Les gens en viennent à supposer qu'on va peut-être un jour le faire. J'ai un souvenir très précis, à Toulouse, d'un administré croisé sur la place du Capitole après ma nomination au CSA, me disant : « J'ai entendu que vous étiez nommé au CSA, quand est-ce que vous allez nous supprimer la redevance ? ». Et il est vrai qu'il n'y a pas eu beaucoup de pédagogie de la part des politiques pour expliquer l'utilité de la redevance pour financer un service public de qualité.

Sur le principe maintenant : vous trouvez qu'il est inutile d'affecter l'argent de la redevance, l'Etat n'a qu'à dégager une dotation, comme pour d'autres dépenses publiques. Mais tous ceux qui travaillent à la télévision sont tout de même très attachés au principe de la redevance ; elle dégage mécaniquement certaines ressources. Si on la supprime pour proposer que l'Etat la finance par dotation budgétaire, ce sera une perte d'indépendance pour les télévisions et les radios, qui devront années après années aller chercher leurs subventions. Dans le système actuel, la subvention leur est due. Ensuite, cela se joue sur le partage : va-t-on donner un peu plus à Radio-France ? A France Télévisions ? Comment faire avec l'INA ?

L'INA fait actuellement un très gros travail de numérisation des archives, et a reçu une majoration de 7% de son budget, ce qui est considérable. Il faut donc prévoir ce partage. Actuellement, la ressource préexiste à son utilisation ; rendre les radios et télévisions publiques totalement tributaires des décisions budgétaires serait à mon avis dangereux.

Mais entendons-nous bien. Au terme de vos travaux, nous pouvons nous faire les interprètes de vos propositions auprès des chaînes publiques. Simplement, nous n'avons pas le moyen juridique de les leur imposer tant que ce n'est pas traduit dans des conventions ou dans le cahier des charges. Mais nous dialoguons avec leurs responsables, et notamment à la suite du travail de réflexion que vous avez engagé, nous pouvons nous faire votre interprète et insister sur l'importance de vos conclusions.

M. Lockwood :

Alors peut-être peut-on rêver qu'un membre éminent, représentatif de l'éducation artistique et culturelle, intègre le CSA ?

M. Baudis :

Par exemple. Les nominations ont lieu en janvier.

Mme Dumas :

Très vite, une dernière question qui va dans le sens des questions liées aux horaires. Si la loi sur la télévision du futur est votée, elle contient l'idée d'un canal bonus. Le CSA aura compétence dans ce cadre à choisir d'autres chaînes. Si elle était proposée, l'idée d'une chaîne de multiplexe pour le service public, permettant que les programmes de France Télévisions soient proposés aux téléspectateurs à d'autres horaires, comme le fait Canal+, ne vous paraît-elle pas une chose intéressante pour proposer des programmes qui existent déjà à d'autres horaires ?

M. Baudis :

Bien sûr, mais ça ne dépend même pas de la loi sur la télévision du futur, parce que, pour une chaîne publique, l'Etat peut à tout instant préempter la ressource, si ressource il y a. Et effectivement, il y aura une ressource puisqu'on raisonne sur l'extinction de l'analogique et sur 2011. Il n'y a pas besoin d'une loi : l'Etat a la capacité de préempter, il aurait d'ailleurs pu préempter davantage sur la TNT. Le projet de départ fixait le nombre de chaînes publiques à sept, puis on s'est limité à la création de France4, avec le doublement du format de France5. Au moment de l'extinction de l'analogique, l'Etat peut parfaitement préempter un ou deux canaux de télévision numérique, voués par exemple à la rediffusion de programmes culturels, diffusés déjà sur les chaînes principales.

M. Lockwood remercie le président du CSA pour cet échange et souhaite une collaboration régulière entre les deux instances.

* * *

AUDITION DE CATHERINE CLEMENT

Didier Lockwood :

« Mme, Votre place était en effet naturellement parmi nous aujourd'hui, alors que nous marchons dans le sillon tracé par votre rapport de 2002. Sans doute notre sujet est-il plus étroit. Mais au fond, il recouvre les mêmes enjeux : comment la télévision peut-elle contribuer à transmettre, dès le plus jeune âge, les clés pour accéder aux œuvres ? Cette question nous occupe depuis ce matin et nous avons eu l'occasion de l'explorer en tout sens. Mais il nous semblait absolument nécessaire de conclure nos travaux avec votre témoignage et votre analyse. Voilà bientôt quatre années que vous avez remis votre rapport. Vous disposez donc du recul nécessaire pour apprécier les propositions qui ont été suivies et les progrès qui ont été accomplis.

Je vous propose donc de commencer à évoquer le tableau de la situation présente, à la lumière des recommandations que vous avez pu faire. Après quoi nous engagerons un dialogue ouvert et surtout convivial. Nous vous écoutons. »

Exposé de Mme Clément

Le questionnaire remis propose de s'interroger sur « le rôle de prescripteur » de la télévision en matière de culture. En la matière, il est faux de penser que la télévision domine ou même qu'elle ait un rôle important. Il faut d'ailleurs ajouter qu'il n'y a plus de médias qui dominent en matière de prescription culturelle. Les exemples se multiplient dans tous les domaines. Je n'en connais pas les raisons, en tout cas, cette prescription absolue est devenue absolument fautive, les éditeurs pourront tous vous dire qu'il n'y a plus à la télévision d'émission prescriptrice. Il y a une multiplicité d'émissions dont la somme peut devenir à la rigueur une prescription, mais sûrement pas une émission prescriptrice comme l'était *Apostrophes*, un tout petit peu moins *Bouillon de Culture* (plus du tout à la fin). C'est terminé, et je pense que ça ne concerne pas que les livres. Personnellement, je m'en réjouis, je trouve cela infiniment mieux. Le comportement des libraires a aussi beaucoup changé, grands libraires et petits libraires. La décentralisation culturelle a aussi eu une importance fondamentale, mais ce sont des mouvements que je ne m'explique pas.

Je voudrais continuer par le redoutable problème de la définition de la culture. Ça fait maintenant quatre ans, depuis que j'ai remis mon rapport, que j'essaie d'y réfléchir, avec beaucoup de colère. La situation était déjà préoccupante, mais on entend maintenant parler de la culture des antibiotiques, de la culture d'entreprise, de la culture du comité, de la culture du tapis..., de tout et de n'importe quoi.

Le mot s'est totalement « anthropisé », comme dirait Lévi-Strauss, c'est-à-dire qu'il n'apporte plus aucune information et qu'il est maintenant dépourvu de contenu. Je pense que le processus a commencé avec le vocable « culture d'entreprise », il y a assez longtemps, chez Air Inter. « Culture » est utilisé ici dans un sens qui dévalorise beaucoup le mot, simplement parce qu'il est employé trop souvent, sa circulation devient trop vaste et trop fréquente.

Mais il a peut-être une racine qui peut être intéressante en ce qu'il rejoint le sens anthropologique. Mais de ce point de vue-là, Lévi-Strauss, et Georges Condominas avec qui j'en ai discuté, sont catégoriques : l'usage anthropologique du mot est d'origine anglo-saxonne. Il a été formulé pour la première fois en 1871 par Tylor qui définit sans que la définition n'ait évolué depuis « un ensemble de systèmes de signes en relation les uns avec les autres, et comprenant, comme beaucoup d'anthropologues, dont Lévi-Strauss, l'ont montré, tout ce qui se code : les règles économiques, l'astronomie, la cuisine, les règles de parenté, les vêtements, les rituels, les

croyances, les mythes, le langage. Tout ce qui se code forme une culture. De ce point de vue-là, « culture d'entreprise » n'est pas absurde. Mais « culture des antibiotiques » l'est.

Le mot renvoie donc à autant de petites sociétés imaginaires, autant de petits groupements qui me semblent aller dans le sens d'une sorte d'invasion communautariste rampante en France. Je ne suis pas systématiquement hostile au communautarisme, mais j'en mesure là les atteintes sur le terme de culture. Ça me met très en colère parce que ça brouille tout. Quel rapport y a-t-il entre ce sens anthropologique et le mot « culture » tel que Malraux l'a imposé et qui venait à la place de « beaux-arts » ou de « art » ? Dans le rapport remis à M. Aillagon, j'avais insisté sur le fait qu'il fallait redonner ses lettres de noblesse aux mots « arts » ou « création », encore plus au mot « création ». Au mot « art » au singulier ou au pluriel, le mot « beaux-arts » étant semble-t-il très difficile à réhabiliter, mais en tout cas cet ensemble de pratiques artistiques formait un code qui est maintenant, je crois, totalement apathique, qui n'existe plus qu'ici. Et encore. Ici aussi on glisse dans la notion des choses qui lui sont étrangères...

Non pas en ouvrant démesurément le champ d'application : par exemple, les neuf muses ne comprennent pas la chanson, or le plus beau texte qui soit sur la chanson est le discours de réception de Scribe à l'Académie Française ; il y a donc tout à fait moyen d'élargir le champ des « arts ». Toujours est-il qu'on est pour l'instant dans un marécage désolant : je ne peux plus vous définir la culture, je ne peux que choisir entre le sens anthropologique et le sens artistique. Les deux sens ne se rejoignent plus. Pourquoi ne se rejoignent-ils plus ? C'est là que je suis en colère et inquiète : la dévalorisation du mot « culture » est de nature à désamorcer l'art, à le dégoupiller, comme on le dirait d'une grenade.

Je continue à répondre au questionnaire. Je ne crois pas qu'il existe « des critères permettant d'établir des hiérarchies entre les œuvres ». Ce que je viens de dire sur les beaux-arts ne signifie en aucun cas qu'il peut y avoir une quelconque hiérarchie.

Pour l'expression « industrie culturelle », je n'ai jamais compris ce qu'elle désignait. Quand il a été introduit à l'époque de Jack Lang, je n'ai pas compris de quoi il retournait réellement. C'était déjà la difficulté à comprendre ce que venait faire l'adjectif « culturel » auprès du mot « industrie », et je crois que cette difficulté n'est pas seulement sémantique, je crois qu'elle est philosophique. Mes difficultés n'ont pas disparu. En tout cas, la télévision n'est pas une forme de culture comme toutes les autres : c'est la seule qui soit dans la maison, et cela fait une différence considérable, c'est un membre du foyer. Il me semble que la seule chose comparable, c'est le théâtre dans l'appartement, ou bien les œuvres accrochées sur les murs.

« La télévision favorise-t-elle une culture particulière ». Là encore je bute sur le mot « culture », mais au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire comme ensemble de systèmes de signes comprenant les champs que j'ai pu définir tout à l'heure, oui, elle se favorise elle-même en tant que culture, c'est une culture à part entière. Elle n'est pas un vecteur, c'est un ensemble de systèmes de signes, à elle toute seule. C'est elle qu'elle favorise. Pour l'instant, ce qui me paraît dominer dans les systèmes de signes en question, ce n'est pas le langage, qui est un système de codes, c'est la parole. Plus que jamais et tout le temps, la parole domine à la télévision, toutes chaînes confondues. C'est le règne de la parole. On comprend bien que c'est pour des raisons d'économie, je ne crois pas que ce soit la bonne raison. Je crois qu'il y a là encore, une forme d'« anthropisation » générale des mots et que ce flux incessant de parole met en guenille le langage lui-même.

« La télévision a-t-elle un rôle à jouer pour la définition d'une culture commune ? » Pour moi la question est inopérante, d'un point de vue anthropologique la culture ne se décide pas. Elle est. Agir sur ce terrain est donc extraordinairement difficile, surtout si l'on veut bien admettre que la télévision est à elle seule une forme de culture. Elle est un monde culturel à part. « La télévision doit-elle sensibiliser et éduquer ? » Oui, et elle ne le fait pas. Ou pas assez car elle le fait quand

même. J'ai pensé en préparant cette séance à trois émissions dont deux ont disparu et une subsiste. J'ai pensé à *La marche du siècle*, qui initiait à la philosophie et à l'histoire, philosophie entendue au sens large, il pouvait s'agir de droit, de géographie. Il y a *Des racines et des ailes* qui existe encore, plus géographique et historique, et il y a enfin *Thalassa*, qui est la seule émission de toutes les chaînes françaises, vaguement, un peu, anthropologique. Les chaînes de voyages ne font pas l'affaire en matière de connaissances anthropologiques, or je pense que rien n'est plus important dans le monde actuel pour comprendre son évolution, et le rapport que nous entretenons avec « le sud ». Tout cela demande que l'on en apprenne un peu plus long sur ce que l'on appelait autrefois « géographie » et que l'on peut aujourd'hui appeler « anthropologie ». Il n'y a presque rien là-dessus et on se demande vraiment pourquoi. En revanche, la publicité raciste sur les Papous cannibales, publicité *Apéricube*, n'a été sanctionnée par personne. Les missionnaires du dix-neuvième siècle n'auraient pas fait mieux que cette publicité où un touriste *lambda*, après avoir offert des apéricubes à des Papous, découvre qu'il va constituer le plat de résistance. C'est là quelque chose de choquant du point de vue du vide des connaissances et du message diffusé.

Sur le diagnostic concernant les jeunes, j'aurais plutôt tendance à penser – mais je n'ai pas d'adolescents dans mon proche entourage – qu'il ne faut pas les protéger excessivement, et qu'il faut en finir avec les consignes et les cocons, mais c'est un point de vue moral personnel.

Je ne comprends pas du tout l'expression « relativisme culturel ». Je suis peut-être un peu imprégnée d'anthropologie, mais « relativisme culturel », dans mon langage, c'est quelque chose qui est chassé par les ethnologues comme étant ce qu'il ne faut faire à aucun prix, c'est-à-dire comparer les règles morales, par exemple des papous avec les nôtres. Qu'entendez-vous par « relativisme culturel » ?

M. Lockwood :

Les chercheurs veulent-ils répondre à cette question ?

Mme Octobre :

Si je comprends bien la phrase, l'expression désigne la négation des hiérarchies en matière de culture.

M. Kerlan :

L'expression est une illustration de ce que vous disiez, la confusion entre la culture au sens patrimonial et académique, et la culture au sens sociologique.

Mme Clément :

Je vous demande pardon mais je n'ai pas dit « patrimoine ». J'ai dit création, ce n'est pas pareil, pas du tout. Pardon de préciser, je n'ai pas répondu à tout.

M. Lockwood :

Peut-être pourrions-nous nous concentrer sur la place de la culture et de l'éducation dans l'audiovisuel. Qu'en pensez-vous ?

Mme Clément :

Dans ce cas, je voulais insister sur l'absence du théâtre, puisque c'est ce que j'avais de plus important à dire. C'est une chose à laquelle je réfléchis depuis longtemps. Je me demande si finalement, l'absence du théâtre à la télévision n'est pas une bonne chose, si ça n'est pas mieux comme ça. J'en suis venue à penser ça, après avoir constaté qu'il n'y avait rien à faire, qu'on finissait toujours par retrouver *Au théâtre ce soir* à deux heures du matin – et j'exagère à peine. En

constatant qu'il n'y avait pas de retransmission travaillée, ou que ça ne donnait pas de résultat, car il y a pourtant des gens qui travaillent sur ce projet mais ça ne donne pas de résultat, et que sur Arte, nous en avons longuement débattu avec mon frère pour envisager la création d'un film de théâtre. Il considère qu'il est nécessaire que le metteur en scène retravaille lui-même la mise en scène pour que cela soit un film, et là non plus, ça ne marche pas, ça n'attire pas de public. Tous bien réfléchi, j'ai regardé ce qui était représentable en termes de rituel et de célébration à la télévision : la messe, les funérailles, bien qu'en France on n'en ait pas eu depuis Malraux, les mariages princiers, les meetings parfois, et quelques brins de manifs dans le meilleur des cas, et encore elles sont bien plus souvent filmées sur le mode du micro-trottoir que sur celui d'une cérémonie rituelle. Tout ce qui relève de l'essence du théâtre, la présence du groupe, sa respiration, la relation entre la scène et la salle, pardon d'en parler avec des mots maladroits devant Jacques Lassalle, rien de tout ça ne passe à la télévision. J'ai fini par me dire qu'on va au théâtre pour échapper à la télévision, que c'est ça, l'essence même du théâtre, et que c'est une chose qu'il faudrait dire à la télévision. Qu'il y ait des cartons ou des publicités qui diraient « allez au théâtre, c'est la meilleure façon de nous échapper ! ». Et je ne plaisante pas vraiment... Je pense que c'est très important. En tout cas, l'absence du théâtre me paraît devoir être signalée comme telle à la télévision. Pas pour l'y introduire mais pour montrer à quel point il y a un monde hors de la télévision, et que ce monde artistique est très important. Cela ne va pas tarder à valoir aussi pour la danse qui se fait de plus en plus rare, pour des raisons voisines, même si la danse a moins besoin de ce rapport intime entre la scène et la salle, et que le rapport langagier est différent.

Je pense que l'éducation artistique devrait se faire beaucoup plus avec des téléfilms ; je ne comprends pas pourquoi on ne filme pas l'intégrale de nos grands auteurs, alors que la BBC le fait et le refait : quand une « intégrale Shakespeare » est terminée, on recommence. Pourquoi n'avons-nous pas l'« intégrale Balzac », « l'intégrale Stendhal » ? Je ne le comprends pas, d'autant plus que France2 est en train de tourner *Guerre et Paix*, de Tolstoï, tournage fort coûteux. Pourquoi ne tourne-t-on pas Balzac ? Ce n'est pas pour des raisons économiques...

Mme Dumas :

Un des arguments vient de la désaffection pour le film en costumes.

Mme Clément :

Les réponses des chaînes sont souvent d'un empirisme grotesque et hypocrite. C'est un peu l'impression que j'ai eue, avec ma petite équipe, en entendant tout le monde. J'en profite pour le dire maintenant que le devoir de réserve est passé, quatre ans après. Il me semble par ailleurs qu'en plus d'un fonds constitué par les œuvres littéraires du XIXe siècle, il faut absolument proposer aux spectateurs et notamment aux jeunes téléspectateurs un programme d'éducation à l'image, sur le modèle d'*Arrêt sur image*. Sensibiliser au travail de mise en forme opéré par les médias et la publicité serait très important, et ce n'est pas compliqué : on peut démonter une photo, un trucage est quelque chose de très simple, et certains manuels d'histoire se livrent à l'exercice de la mise à plat pour quelques exemples historiques fameux ; mais il faudrait multiplier ce qui existe et on pourrait généraliser par le biais d'une émission.

Mme Octobre :

N'est-il pas nécessaire de hiérarchiser les attentes du public ? Ne pourrait-on pas demander, comme votre rapport le préconise, que l'Etat fixe clairement des objectifs d'audience pour des programmes culturels de qualité, des seuils acceptables à défaut d'être très hauts, ou bien de dire clairement quels sont les seuils dangereux du point de vue des finances de la chaîne ?

Mme Clément :

Je l'ai proposé mais je ne suis pas sûre que l'autorité politique soit suffisante. Je ne crois pas que le pouvoir télévisuel ou médiatique soit au-dessus des institutions, mais je crois fermement qu'il s'agit désormais de deux mondes parallèles ; clos l'un et l'autre, qui cohabitent sans qu'il n'y ait plus d'interaction réellement efficace. Dans la mesure où la télévision est devenue un monde en soi (vous avez compris que c'est ce que j'entends par « culture »), elle n'a jamais été si peu disponible à ce qui se passe autour d'elle, en dehors d'elle. Pour le moment, je ne suis pas sûre que l'éducation artistique et culturelle y ait sa place.

Mme Dumas :

Le projet que nous a décrit Patrick de Carolis pour France télévisions est très intéressant. Il voudrait mettre en œuvre sur le groupe un nouvel état d'esprit basé sur l'accompagnement et la médiation. Ne pas se contenter de diffuser la culture pour la diffuser, mais faire un effort de médiation pour accompagner une œuvre, pour qu'elle puisse rencontrer le public et que les gens l'acceptent. Si un programme de qualité ne trouve qu'une très faible audience, ça ne sert pas à grand-chose.

Mme Clément :

Mais cela fait trente ans que les dirigeants de télévisions disent cela.

Mme Dumas

Mais il va plus loin, il voudrait faire autre chose. Par exemple partant de l'échec des diffusions théâtrales à la télévision, se demander comment la télévision doit amener au théâtre.

Mme Clément :

Mais si la télévision elle-même l'encourage, il y a peu de chances pour que cela soit efficace. Vous sentez bien que je suis extrêmement pessimiste sur l'avenir télévisuel de mon pays. Je ne crois pas que dans l'état actuel de la France, il puisse y avoir une collaboration réelle, et même une volonté de coopérer entre l'éducation artistique et le monde de la télévision, dont j'ai essayé de dire qu'ils étaient devenus une culture en soi. Ayant trop entendu ces discours sans résultats, ayant noté les changements d'horaires effectués par Patrick de Carolis, sans résultat, je crois qu'il y a là quelque chose qui le dépasse, quoi qu'il en dise. La machinerie est plus forte que lui.

M. Lockwood :

Si l'on part du principe que l'éducation culturelle et artistique est un vecteur d'élévation de la conscience et de l'intelligence, son absence du paysage audiovisuel signifie-t-elle que l'audiovisuel a renoncé à proposer de l'intelligence au public ?

Mme Clément :

Elle propose encore des tranches d'intelligence assez considérables au public mais de plus en plus disjointes les unes des autres, comme dans l'armoire familiale. Mais ce n'est pas une question individuelle, c'est une question de machinerie et de primauté de l'économie, qui constitue, dans le secteur, le discours dominant. Sans l'ombre d'un doute, contre l'idéologie dominante, aucun individu, même plein de bonne volonté, ne peut quoi que ce soit.

Mais il y a un espoir : la télévision est en train de perdre son pouvoir, donc la meilleure hypothèse serait que la télévision soit amoindrie – pas qu'elle disparaisse, ce qui serait dramatique –, mais qu'elle retrouve une place équitable par rapport aux autres moyens de communication.

M. Lockwood :

Il reste donc à souhaiter que l'intelligence revienne à la mode.

Mme Clément :

Les meilleurs des mots sont sans doute « connaissance » et « conscience ».

M. Kerlan :

Il me semble qu'il ya deux manières différentes d'envisager la question. La première est un rêve d'instruction, qui voit la télévision comme une forme d'accompagnement, de découverte des œuvres et de rencontre de chacun avec la création. Il me semble qu'il y en a aussi peut-être une autre, profondément différente de la télévision. D'une certaine manière, la conclusion à tirer de tout cela consiste aussi à dire « fermez vos téléviseurs et allez au théâtre ». Il y a des expériences qu'on ne trouvera jamais devant la télévision. Quiconque a déjà eu une expérience théâtrale forte sait fort bien que la télévision ne la lui apportera pas. En ce sens, il me semble que les responsabilités sont doubles : mettre en place des moyens d'accompagnement, mais aussi mettre en place des activités qui ouvrent autrement des fenêtres sur le monde. Je crois qu'il serait dramatique que la télévision soit la seule fenêtre sur le monde, même si par ailleurs l'accompagnement est très bien fait.

Mme Clément :

Mais vous avez raison. Il y a différents moyens de faire en sorte qu'il soit dit à la télévision que l'expérience du théâtre est irremplaçable et ne se montre pas sur l'écran plat. Cela devrait pouvoir se faire.

Vous savez, les gens qui travaillent au sein des chaînes de télévision sont totalement convaincus de leur vocation. Ils pensent qu'ils peuvent tout transmettre, ils sont convaincus de pouvoir tout donner, tout expliquer. C'est d'ailleurs dangereux, c'est un merveilleux totalitarisme génereux. Les convaincre de dire qu'ils ne peuvent tout transmettre sera difficile, mais pas infaisable.

M. Lassalle :

J'essaie de faire le point sur ce que j'éprouve. A la différence de beaucoup des membres du Haut Conseil, je ne crois pas du tout, ou si peu, dans les pouvoirs éducatifs de la télévision. Je rappelle que la télévision n'est qu'un tout petit chapitre du champ de nos investigations, la place de l'éducation artistique. Je dis « éducation artistique » et non pas « enseignement artistique », à l'école, ce qu'il ferait bien d'explorer. Ce qui m'a paru passionnant ce matin, et que vous corroborez, au grand scandale de beaucoup d'entre nous, c'est que j'ai mieux compris pourquoi il n'y avait rien à espérer de la télévision. Pas seulement dans le grand domaine du théâtre, il y a longtemps que j'en ai fait mon deuil, au point que dès que je vois arriver une équipe de télévision sur un spectacle que je suis en train de faire, je prends la fuite. Ce mélange d'insolence, de trivialité, et de suffisance, devant un objet si fragile...Ce qui me paraît important, c'est que ce matin, et face à des interlocuteurs dont la sincérité, l'inquiétude profonde, exprimée, ou mal déguisée, m'ont frappé, c'est que j'ai mieux compris que la télévision est en effet une culture en soi, qui a peu de temps devant elle, une dizaine d'années dans le meilleur des cas, et que d'autres supports vont devenir nos éventuels outils de travail, dans le numérique, dans l'internet, *etc.* Il est bon de savoir ce qu'il y a à attendre de quelque chose et ce qu'il ne faut pas en attendre. La télévision n'est pas actuellement, à mes yeux en tout cas – elle a pu l'être, ou on a pu croire qu'elle le serait il ya une vingtaine d'années – le corollaire de l'enseignement. Je ne le crois plus aujourd'hui. Je crois que la télévision est enfermée sur ses problématiques d'audience, de rentabilité, de compétitivité, et qu'elle constitue une espèce de discours en soi. Elle est totalement solipsiste, elle a une vision du monde extravagante, totalement coupée du réel, une espèce de

reconduction de ce qu'elle filme sans aucune distance critique, sans aucune capacité de passage au symbolique, de passage à la fiction...Voilà ce que je pense. Je sais que c'est une parole tout à fait inacceptable...

Mme Dumas :

Bien sûr que non ; discutable, mais pas inacceptable.

M. Lassalle :

...Enfin, je voulais savoir pourquoi vous aviez accepté cette mission : l'avez-vous acceptée à partir d'une espérance réelle, ou saviez-vous déjà à quoi vous attendre ?

Mme Clément :

Oui, j'espérais déboucher sur quelque chose. Mais tout d'abord quand l'Etat me demande une mission, j'ai tendance à accepter par devoir ; j'ai donc répondu oui sans même réfléchir. Si j'avais pensé que c'était totalement impossible, j'aurais peut-être un peu couiné avant. Je ne l'ai pas fait du tout, j'y suis allée bravement. Et mon rapport est moins pessimiste que les propos que j'ai pu tenir devant vous aujourd'hui, non pas que mon jugement se soit dégradé, il y a même eu quelques progrès. Il y a notamment maintenant une page culturelle dans chaque journal ; voilà quelque chose qu'un patron de télévision peut décider : la présence d'une page culturelle dans chaque journal d'information. Mais l'os du problème n'a pas bougé le moins du monde, malgré le changement de responsable sur France télévisions. Cela n'est pas désespérant dès l'instant qu'on sait ce qu'il ne faut pas en attendre, et surtout ce qu'on peut faire ailleurs, et comment faire autrement. Faut-il faire une chaîne éducative à part, qui ne serait pas dans le groupe France Télévisions ? Je le crois. J'insiste sur une chaîne « éducative », et pas « culturelle » ; vous avez compris à quel point je me méfie du mot « culture ». Je n'ai pas fait de développement politique sur le danger du mot « culture » mais il peut être dangereux. « Educatif » n'est en rien dangereux. Une chaîne éducative séparée serait peut-être une très bonne chose.

Mme Dumas :

Je voulais juste dire à Jacques Lassalle que bien sûr tout le monde ici peut dire ce qu'il pense. Mais on a le droit de ne pas être d'accord. Il y a quelque chose que je ne comprends pas ; nous savons tous que les questions qui nous préoccupent sont difficiles à résoudre, mais si vous pensez l'un et l'autre qu'il n'y a pas d'éducation artistique et culturelle possible à la télévision, cela peut aussi vouloir dire que la télévision ne nous importe pas tellement. Si elle ne peut avoir de rôle positif, il est peu probable alors qu'elle ait un rôle négatif. Il serait contradictoire de nier ce qu'elle peut apporter et d'en faire *a priori* un diable. De même, je trouve un peu dommage de considérer que chacun doit rester chez soi. Jacques, je trouve un peu surprenant de t'entendre reprocher à la télé de se regarder elle-même et de voir une autre expression artistique dire « je suis bien chez moi et les autres sont bien ailleurs »...

Mme Clément :

« Une autre expression artistique » voudrait dire que la télévision est une forme d'expression artistique, ce que je conteste absolument. Je ne dis pas que c'est une expression artistique mais une culture en soi.

Mme Dumas :

Mais on est en plein paradoxe : on dit que cette télévision est une culture en soi, et par ailleurs qu'elle ne peut absolument pas entrer dans le domaine artistique...On ne peut pas nier pourtant que la télévision puisse avoir une dimension artistique.

Mme Clément :

Je le nie. Il y a peut-être de très rares téléfilms produits pour la télévision, qui ont atteint une certaine forme d'art, mais en nombre infinitésimal. J'en ai vu un en cinq ans. Quand j'emploie le mot « culture », je ne veux pas dire que la télévision véhicule une forme de culture, mais qu'elle est un monde en soi, avec ses propres codes et ses propres règles. Elle a ses propres codes de beauté, qui n'ont strictement rien à voir avec ceux de la plupart des créateurs.

M. Lockwood :

Je vais aller dans le sens de Jacques Lassalle au sujet d'une anecdote arrivée il y a très peu de temps. Un élève de mon école, l'un des très grands musiciens à venir, a été repéré par des producteurs de M6 qui lui ont proposé de participer à une émission de promotion des talents dans différentes disciplines. Lorsqu'il a demandé ce que l'on souhaitait qu'il joue, il s'est vu répondre « ce qui nous intéresse, c'est ta petite gueule ; de toute façon, ta musique on la comprend pas, et personne ne la comprendra, et si tu dois jouer quelque chose, ce n'est certainement pas un morceau de jazz mais simplement un morceau du top 50 que tu joueras, seule ton image est importante ». Le niveau des producteurs...

Mme Dumas :

Mais cela n'est pas lié à la télévision...

M. Lockwood :

On dévalorise la création : quand on vient filmer une pièce de théâtre ou un concert, les extraits qui sont pris ne sont pas les plus intéressants, la mise en valeur est nulle, l'œuvre n'est pas interprétée et pas comprise, et l'image renvoyée est catastrophique.

Mme Juppé-Leblond :

N'est-on pas en train de confondre la télévision comme vecteur, comme outil, et son contenu ? La télévision peut offrir des programmes de qualité en accompagnant et en expliquant des œuvres, par exemple celles qui relèvent du patrimoine cinématographique.

Clôture des débats

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 28 NOVEMBRE 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Didier Blanc, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Bernard Pauchant, Claude Parent.

Représentants des ministères

Laura Ortusi et Laurent Bazin, ministère de l'Education nationale, Jean-François Chaintreau, ministère de la Culture.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Ugo Bertoni, Julien Magnier, chargés d'étude.

Excusés

Soizic Charpentier, Roland Debbasch, Gérard Garouste, Catherine Grenier, Martine Kahane, Albéric de Montgolfier, Benoît Paumier.

L'ordre du jour prévoit les auditions de :

M. Jérôme CLEMENT, Président d'Arte ;

M. Jacques RIGAUD, conseiller d'Etat honoraire, ancien président de RTL et auteur du rapport officiel *Pour une refondation de la politique culturelle* (1996) ;

M. Jacques CHANCEL, journaliste et écrivain ;

M. Bertrand MEHEUT, président du groupe Canal + ;

M. Nicolas de TAVERNOST, président de M 6.

AUDITION DE JEROME CLEMENT

Monsieur Jérôme Clément :

« Je vais commencer par parler des questions d'éducation artistique et culturelle puisque cette question m'intéresse autant que vous. L'idée quand j'ai présidé La Cinquième était de créer un pôle éducatif et culturel dans lequel on aurait rassemblé les deux chaînes pour leur donner une masse critique et une mission complémentaire pour lier les deux. J'avais à ce titre passé beaucoup de temps à réfléchir avec les milieux associatifs et l'EN pour voir comment on pouvait créer des liens entre les deux. L'idée me semblait intelligente et propre à créer des liens entre l'EN et la culture, avec l'appui de la télévision. Toute politique de démocratisation culturelle doit prendre en compte la totalité du temps de l'enfant. La volonté politique n'a d'ailleurs pas été à ce titre toujours suivie, notamment pour le plan quinquennal mis en place en 2000.

Les raisons de fond de l'importance de la culture relèvent de son rôle politique national : les questions relèvent de la question de l'identité. Dans un monde globalisé où se posent les questions d'origines sociale, ethnique, culturelles, la question culturelle devient une question essentielle. La question qui se pose à nous est de savoir comment arriver à faire vivre ensemble ces identités différentes et la façon dont on peut donner la place, et quelle place, à l'expression des

minorités culturelles, avec le débat que vous savez entre les participants de la république, au sens traditionnel, c'est-à-dire l'intégration à un modèle commun au sein d'un pays, et ceux qui considèrent que l'on est dans une phase nouvelle où l'expression des différentes communautés est un moyen de répondre au problème. L'objectif consistant à faire bien vivre tout le monde ensemble et d'éviter les conflits. L'EAC a un rôle central à jouer dans ce contexte : selon que l'on réussit ou non à faire naître l'expression de ces diversités, à les faire vivre ensemble, à les faire se développer, la société évoluera vers davantage ou vers moins de tension sociale. Le lien social qui permet à chacun d'avoir la possibilité et d'acquérir le goût de voir les choses autrement est évidemment une qualité majeure pour développer le sens civique et la capacité de vivre ensemble. Je pense que dans le monde actuel la culture est une réponse laïque à la question du sens que se posent beaucoup de nos contemporains ; elle est la réponse à l'individualisme, au communautarisme, la réponse de ceux qui n'admettent pas que l'on pose des barrières. C'est une attitude, essentiellement tournée vers l'ouverture à l'autre, la curiosité d'esprit, la soif d'apprendre, l'expression des sentiments, notamment par les arts, mais aussi par l'histoire, par ce regard tourné vers l'autre, est une façon de développer l'essentiel, le développement du sens critique et du sens de l'ouverture. Les disciplines artistiques sont un des éléments qui permettent d'aborder ces questions.

J'ai eu sur ce sujet une conversation intéressante avec D. Barenboim à Berlin il y a dix jours au sujet d'une réalisation dont il est très fier, la création de crèches musicales. Il poursuit avec de très jeunes enfants ce qu'il a lancé avec *le Divan orchestra*. L'apprentissage de la musique se fait à partir de l'âge de trois ans, pour des bambins qui viennent de milieux très différents ; en commençant très tôt, on est sûr d'avoir des résultats qui ensuite donnent des adultes qui n'ont peut-être pas le même regard sur les événements du monde.

Ce sont ces convictions que je vous présente que j'ai tenté de mettre en œuvre à la télévision. Si l'on n'a pas d'idée assez précise de ce que l'on veut faire avec un tel instrument d'action entre les mains, on est très vite porté au gré des vents, des sondages, de l'audimat, de ceux qui vous poussent dans un sens ou dans un autre, des modes, etc. Cela peut conduire à des dérives ou des évolutions qui ne sont pas celles que l'on peut souhaiter sur le plan de l'intérêt général. La télé transmet des messages, une certaine forme de culture, un certain regard sur le monde. Elle ne « façonne » pas les esprits, ni ne « modèle » les comportements, mais il est évident qu'elle a une responsabilité en la matière, suivant la ligne éditoriale qu'elle adopte et les messages qu'elle souhaite transmettre. Concernant la chaîne dont j'ai la responsabilité depuis sa création, son objectif est double : rendre la culture accessible à tous, mais aussi de se situer à un niveau européen. C'est assez difficile sur le plan pratique mais cela permet surtout d'avoir un autre à côté de soi, et à partir de ce moment de bannir l'ethnocentrisme. Le regard est nécessairement différent, l'ouverture est nécessaire. Derrière tout ce que l'on fait et toutes les difficultés, notamment linguistiques, que cela entraîne, il y a incontestablement ce double regard qui suppose d'emblée une autre approche : pas de culture nationale, ce qui change beaucoup de choses. Y a-t-il un imaginaire européen, comment le mettre en valeur ?

La plupart des médias s'intéressent à la culture nationale ou à la culture américaine, et rarement à ce qu'il y a entre les deux. Nous avons fait le choix inverse de nous intéresser « aux autres » et pas seulement « au grand Autre », ce qui nous permet d'avoir une diversité dans l'approche qui donne une tonalité particulière à ce que nous faisons. Le téléspectateur ressent immédiatement cette approche différente. Cela nous a poussé à choisir comme slogan « vivons curieux » ; la curiosité nous semble le mot qui définit le mieux l'approche culturelle. Parler de culture est souvent dangereux quand on dirige un média, un journal, puisque le mot peut faire fuir des lecteurs, des spectateurs qui considéreraient que ce n'est pas pour eux. La curiosité suppose avant tout une ouverture à l'autre, une façon d'exercer le regard critique et d'avoir un processus. Je crois que la culture, plus qu'un domaine (la peinture, plus la musique, plus la littérature), est un processus qui vous conduit à avoir un regard à 360°, ouvert et curieux, permettant de comprendre

ce qui se passe ailleurs, sans plaquer des schémas nationaux sur une culture qui n'est pas la sienne. C'est une attitude d'esprit.

Réussissons-nous ? Ce n'est pas à moi de le dire. Mais c'est ce qu'on tente de faire avec le choix des programmes que vous connaissez. La difficulté est de maintenir le cap, de maintenir dans la durée, entre tentative de rassembler le plus grand nombre de spectateurs, et de rester fidèle à une ligne, sans rigidité d'esprit. Il ne s'agirait de vouloir à tout prix maintenir quelque chose qui serait marginalisé et tomberait dans l'oubli.

Je voulais aussi aborder un point qui me semble extrêmement important concernant les nouvelles technologies. Je suis frappé comme tout le monde de voir à quelle vitesse se développe l'usage de nouveaux supports, l'apparition sur le marché de la télévision par ADSL ou sur le portable. On est amené nous-mêmes à nous interroger, j'ai fait prendre à la chaîne l'an dernier un virage important sous le nom « Arte global ». L'important pour un travail éditorial comme le nôtre, c'est le contenu. C'est ce qui compte vraiment. Le support, lui, est fait pour s'adapter : on s'adapte. En une quinzaine d'années, on a connu pas mal d'adaptations techniques : les nouveaux développements sont-ils vraiment importants en tant que tels ? L'important n'est-il pas de sentir l'usage que l'on peut faire de ces nouveaux moyens techniques, et dans quel sens va le marché ? Il faut être modeste, on se trompe toujours. Mais il est très important de savoir quel usage on peut en faire. La génération qui utilise les nouveaux médias est beaucoup plus jeune, il y a un vrai problème de génération. Et pour nous, être présent sur ce créneau signifie toucher un public d'internautes, qui à la différence du public traditionnel a vingt ans de moins. On touche donc un public beaucoup plus large. Il faut donc s'y investir massivement pour pouvoir répondre à cette demande ou répondre à ce créneau. Comme les programmes comme les nôtres sont souvent des programmes de patrimoine, peu de flux (peu de plateau), on peut parfaitement imaginer créer une sorte de stock de médiathèque, ce que nous faisons avec la VOd, pour rendre disponibles les programmes pendant 30 jours. Nous souhaitons aussi rendre disponible gratuitement pendant sept jours les émissions diffusées, pour les spectateurs qui n'auraient pu les voir. Nous travaillons aussi à une mise en forme de bibliothèque culturelle sur différents thèmes : peinture, architecture. Les émissions de flux sont vite périssables comme pour les journaux. Se posent des problèmes de coûts, de droits, de financement de l'audiovisuel public. Nous avons pris ces virages de manière néanmoins résolue. Voilà la ligne générale et les différents choix qui sont responsables de ce qu'on voit aujourd'hui sur les écrans.

La création de la chaîne a soulevé des polémiques. Quinze ans plus tard le paysage a changé. »

Questions à M. Clément

M. Lockwood :

Vous parlez de culture accessible à tous : qui est ce « tous » ? Qui regarde Arte, combien de gens ?

M. Clément :

La part de marché annuelle sur le réseau analogique est aujourd'hui, pour 2006, de 3,2-3,3, soit 800000 à un million de téléspectateurs en moyenne chaque soir. En audience cumulée, neuf millions de téléspectateurs par semaine. Pour la TNT, autour de 2%, avec un fort développement puisque nous étions à 1,4 en avril. Notre diffusion se fait aussi en Europe et dans le Proche-Orient. Nous faisons de bons résultats en Autriche, en Belgique, et aussi en Israël où nous touchons les 10% de téléspectateurs francophones.

M. Lockwood :

Quel est le profil de ces spectateurs ?

M. Clément :

Ils sont assez âgés, vers la cinquantaine, un peu plus urbains et un peu plus éduqués que la moyenne des autres chaînes publiques, mais les différences ne sont pas considérables

M. Lockwood :

Y a-t-il des fluctuations d'un pays à l'autre ?

M. Clément :

Cela varie beaucoup suivant des facteurs politiques : nous avons eu un développement dans les pays de l'ex-URSS après la chute du mur, en situation de chaîne unique. Cela prouve que la politique de l'offre conditionne largement la demande. Par contre, après un bon développement en Italie, l'ère Berlusconi nous a été fatale.

M. Chaintreau :

Vous avez évoqué le projet de mise en place d'une bibliothèque multimédia. Sachant que vos collègues des autres chaînes regrettent la dissociation des activités de producteur et de diffuseur et qu'il faut à chaque utilisation d'un programme négocier les droits de diffusion, comment se passent les négociations pour la mise en ligne des programmes que vous sélectionnez ?

M. Clément :

On voit bien par le biais de la VOD qu'il faut des discussions approfondies. Nous aboutissons de manière satisfaisante avec les sociétés d'auteurs à des accords dans le cadre de discussions collectives avec des sociétés elles-mêmes collectives. Les discussions sont nécessairement longues et complexes mais gérables.

Il y a ensuite le problème des producteurs, profession plus éclatée, plus individualiste, avec laquelle les intérêts ne sont pas toujours les mêmes, et avec laquelle on tente de trouver des solutions. Pour la VOD, c'est vraiment très compliqué : nous devons reprendre tout ce qui a été diffusé producteur par producteur pour négocier les droits et résoudre le problème. Certains acceptent volontiers, d'autres, avec des raisons qui sont d'ailleurs légitimes, restent en retrait faute de savoir comment le marché va évoluer, en se demandant si cela vaut ou non la peine, et quelle est la valeur du programme sur Internet. La question est en partie résolue car nous inclure dans tous nos contrats une clause de diffusion VOD. On peut donc résoudre assez facilement ce qui concerne l'avenir, avec un système d'évaluation à partir du nombre de visites sur le site, dont on a une idée très précise. On peut mettre en place un système financier qui prenne en compte au clic près la diffusion sur internet et l'utilisation de la VOD. On a environ depuis la mise en place d'Arte global 90 000 visites pour 15 000 inscrits en 6 mois, ce qui n'est pas si mal pour des programmes comme *Le dessous des cartes* ou *Le cauchemar de Darwin*.

La question est donc assez difficile, il est nécessaire de se réunir à ce sujet avec la volonté d'aboutir. Il est dans l'intérêt des producteurs et des auteurs de voir leur œuvre parvenir au plus grand nombre. Il y a ensuite le problème de la distribution et du piratage, mais le vrai problème réside dans l'éparpillement des interlocuteurs, surtout dans notre cas avec l'Allemagne et dans le cas d'une diffusion mondiale, alors que les négociations sont nationales. L'absence d'une politique européenne unifiée est extrêmement pénalisante.

Mme Dumas

Il faut préciser que les questions de droits concernent deux questions différentes : celle de la négociation avec les auteurs des droits commerciaux pour la VOD qui sont négociés en fonction

du marché et d'autre part les droits pour les diffusions dans le cadre scolaire. Sur le plan commercial, l'accord, en ce qui concerne le cinéma, a été passé assez récemment avec les producteurs, ce n'est donc pas trop compliqué. Au sujet de l'EN, des contrats ont été passés avec l'EN et l'ensemble des ayants-droit pour la télévision, la musique, le cinéma, *etc.* au moment de la réforme de la loi sur le droit d'auteur. Ce sont deux choses différentes.

Je voulais demander à M. Clément au sujet de cette offre vidéo et du multiplexage qui permet de revoir des programmes tout au long de la journée, ce qui est essentiel pour des programmes de qualité. Je voulais aussi savoir si une action avait été lancée pour inciter les gens à venir : voit-on arriver de nouveaux spectateurs dans le cadre de la VOD, ou est-ce le public habituel d'Arte ? Y a-t-il une réflexion pour attirer d'autres spectateurs que ceux qui viennent naturellement, par d'autres biais, éventuellement par une approche marketing de liens avec d'autres sites Internet ?

M. Clément :

Il y a évidemment toute une réflexion à ce sujet puisqu'on entre dans un autre univers. Le téléspectateur est régulièrement informé de ce qu'il peut trouver plus d'informations sur le site de la chaîne. Il y a naturellement des liens avec d'autres sites ; nous venons de signer un accord avec la FNAC qui propose un lien vers Arte, et nous sommes en discussion avec Virgin. Mais ce n'est pas toujours simple : pour ce qui concerne le site de la FNAC : ils ont aussi un accord avec un distributeur lui-même en lien avec d'autres sites, et passer sur le site de la FNAC impliquait qu'on serait en lien avec des sites qui n'avaient rien à voir avec Arte et son projet. IL a fallu dissocier les sites. On ne peut pas se disperser, être partout, et prétendre diriger une offre en direction de familles d'internautes qui ne sont pas du tout les nôtres. Il y a aussi un problème de cohérence de produit. Le développement de la chaîne se fait essentiellement sur ces questions. En 2011 l'analogique prend fin, la HD arrive en 2008. On cavale sans cesse sur le plan politique pour répondre à un marché qui évolue en permanence. Il faut anticiper. Mais le numérique n'est d'ailleurs qu'une partie du problème.

Nous avons d'ailleurs un autre problème avec Médiamétrie : les chiffres mis à disposition ne correspondent plus à la réalité et y correspondent de moins en moins. Sans même parler du Qualimat, ils ne prennent pas en compte l'attention qu'on porte au programme : un programme payé deux ou trois euros ne suscite pas la même attention qu'un programme diffusé pendant que l'on donne à manger à ses enfants, et nous n'avons aucun retour sur l'attention des spectateurs.

M. Lockwood :

Votre chaîne a-t-elle une politique éditoriale en matière de pédagogie ?

M. Clément :

Plusieurs des émissions tentent de trouver un rapport au spectateur qui introduise une certaine pédagogie. Comme le programme *Palettes*, une série de 40 numéros sur l'analyse d'un tableau avaient une approche pédagogique, ou les leçons de musique, comme celle de Bernstein, qui étaient aussi destinées à faire comprendre des œuvres. Même rapport avec la diffusion du travail de Chéreau au conservatoire d'Ivry, c'était une étude sur le travail sur le rapport entre metteur en scène et acteur. Nous proposons aussi des programmes scientifiques, il y en aura d'ailleurs davantage à partir de janvier dont l'objectif pédagogique est principal parce qu'ils s'adressent aux enfants en les prenant par le biais de la fiction, de l'histoire ou autres. L'objectif consiste à leur faire toucher du doigt les grands problèmes de la planète ou de la science aujourd'hui. C'est une démarche constante, présente dans beaucoup de documentaires ou d'émissions artistiques, dont il faut trouver la forme à chaque fois.

M. Lockwood :

Qu'en est-il pour l'initiation du jeune public ?

M. Clément :

C'est plus difficile. Nous n'avons été pendant longtemps diffusé que le soir, et pas le matin, c'est-à-dire à des heures où les enfants ne regardent pas la télévision. Nous avons ouvert la tranche matinale l'année dernière sans moyens financiers supplémentaires, donc nous ne sommes pas très en avance. Nous avons fait quelques programmes sur l'apprentissage des langues, politique qui nous était demandée par notre actionnaire franco-allemand, avec des petits films diffusés dans chaque pays dans la langue du voisin, ou des programmes d'animation courts. Mais je reconnais que c'est pour l'instant assez modeste, pour les raisons que je vous ai indiquées.

Mme Juppé-Leblond :

Pour aller un peu plus loin dans ce que demandait Didier : on voit qu'Arte pourrait être au cœur de notre système éducatif avec les objets d'art qu'elle propose et diffuse, quels que soient les écrans. Mais on voit bien que le public doit compter beaucoup d'enseignants...

M. Clément :

Ce n'est pas évident. On voit assez souvent, grâce à des instruments de mesure très précis, des transferts massifs de spectateurs de TF1 vers Arte, ou de France 2 à Arte et réciproquement, à la fin d'une émission. Le public semble se promener d'une chaîne à l'autre, quel que soit le programme. Nous n'avons pas l'audience particulière des enseignants, en tout cas on passe facilement de la *Star Academy* à Arte.

Mme Juppé-Leblond :

Ma question portait sur les rapports entre les chaînes de télévisions et l'Education Nationale. Nous sommes les uns et les autres dans des mondes très différents et on ne fait pas les mêmes métiers. Mais l'intérêt d'une chaîne comme Arte est de pouvoir offrir un stock et un flux incroyable de programmes et d'images artistiques et culturelles. Peut-on avancer sur le chemin d'une meilleure concertation et d'une meilleure connaissance mutuelle entre les responsables de la chaîne et le milieu de l'Education nationale?

Et par exemple, pour les programmes que tu citais tout à l'heure, y a-t-il une prise en compte des questions scolaires, de l'évolution des programmes, de celle de la question de l'EAC à l'école ? Y a-t-il une personne en charge de ces questions ? Peut-on mieux travailler sur des ciblage de programmes, de publics, le faire savoir, et permettre à l'ensemble du monde enseignant de travailler avec vous ?

M. Clément :

Cela a été fait de façon intensive lors de la phase de fusion entre la Cinquième et Arte. La création du groupe France télévisions nous a privés d'une action aussi intense que celle de l'époque. On aurait pu imaginer que tout cela aille dans le même sens. Marie-Ange Lemonnier est ici responsable du lien avec les universités et travaille en particulier avec certaines opérations universitaires dans certains domaines. On a des contacts avec les enseignants parce que beaucoup nous écrivent, nous font part de leurs réflexions, mais cela reste informel. Nous sommes attentifs dans certains cas à des programmes ou actions de l'EN envisagés, mais il n'y a pas de lien institutionnel permanent, c'est essentiellement pour l'instant en fonction des intérêts des uns ou des autres. Mais la préoccupation existe.

Mme Juppé :

Bien sûr, je comprends, mais sans parler de lien institutionnel, un lien régulier, ou une connexion régulière entre notre monde et le vôtre, des informations que l'on peut se transmettre,

des événements. Il y a aussi des manières pour une chaîne, pour des groupes et pour leur président, des moyens d'aller à la rencontre des gens physiquement, comme lorsque vous alliez en province. Il est possible de mettre en place des moments hors-écran, comme en ce moment.

M. Pire :

Quels seraient selon vous les critères d'une bonne médiation culturelle à la télévision. Quels seraient les critères à mettre en avant, par exemple pour une charte ?

M. Clément :

La fonction critique me semble essentielle, à l'inverse de la plupart des programmes actuels qui assoupissent cette fonction-là. C'est aussi la mission première de l'école, et la télévision devrait avoir une action en ce sens. Il y a plusieurs types de disciplines, mais quand par exemple on travaille à la monographie d'un peintre, quand on évoque son histoire, ses influences, son travail, on ouvre à cela. Je suis plus réservé sur le théâtre, qui est très difficile à retransmettre à la télévision, mais je trouve qu'il est toujours intéressant de voir un metteur en scène travailler avec des acteurs, le voir préparer, réfléchir à son travail. Je crois que le principe des messes culturelles de l'Opéra de Paris ou de la Comédie-Française ne répondent pas pleinement à la demande, et ne remplissent pas pleinement à l'ensemble d'une mission culturelle. Ces événements ne sont pas toujours faits pour l'écran, sauf quand il s'agit d'un direct qui donne au spectateur la sensation de participer, mais cela peut souvent s'avérer très frustrant ; ce n'est pas toujours réussi et c'est souvent très compliqué à réaliser. En revanche, tout ce qui tourne autour de l'interrogation du travail de ces métiers ou des artistes, et ça peut être vrai autour d'une grande exposition : on a fait un programme il y a quelques années un documentaire sur les coulisses du Louvre, le monument, sa vie, sa gestion, son entretien, le problème du patrimoine, etc.... Tout ce qui pousse au questionnement me paraît préférable. Je crois que c'est l'axe à développer en priorité....

M. Lockwood :

Je vais me faire l'avocat du diable : pourrait-on espérer voir un jour une *Star Academy* des vrais grands talents ?

M. Clément :

C'est une très bonne question et l'on se pose nous-mêmes la question des différents genres : il n'y a pas de genre interdit, et la question de la mise en scène des talents naissants est intéressante. Nous n'avons pas trouvé pour le moment de réponse satisfaisante à la question mais on y travaille. Nous allons transmettre la finale du Concours de la Reine Elisabeth à la demande de nos amis belges, et nous réfléchissons depuis plusieurs mois à l'idée d'un *Grand échiquier* européen, qui s'inspirerait de ce qui a si bien marché pendant des années à la télévision et qui suscitait une curiosité autour d'un artiste et de ses amis. La *Star Academy* a un côté très fabriqué, organisé et maîtrisé et on ne peut tomber dans ce type de télévision, qui a d'ailleurs sa logique propre et que je ne critique pas, mais nous ne sommes pas dans cette démarche-là. C'est un chantier ouvert.

M. Lockwood :

Je vous parle de la *Star Academy* mais la dimension artistique n'y est pas première. Ce qui prime, c'est l'aventure sociale que vivent ces jeunes, c'est ce qui intéresse le téléspectateur. Mais si on pouvait donner au public l'envie de regarder une émission de ce genre et de détourner son attention avec un support intelligent, en confrontant un jeune musicien venant du classique, de talent, avec un jeune chansonnier, un danseur, un musicien de jazz de grande qualité, est-ce que ne serait pas le moyen d'introduire un virus dans une émission de ce genre et d'attirer le public vers quelque chose d'autre ? Il s'agirait d'une sorte d'appât, sur un paramètre commun, et passer des

choses de qualité. N'y a-t-il pas sur Arte un risque d'opacité peut-être élitiste qui ne permet pas au jeune public, qui a le plus besoin de culture, de s'attacher à regarder Arte ?

M. Clément :

Nous cherchons à être le plus possible ouvert. Quand on veut faire de la qualité, on tente aussi de montrer ce qu'il y a de mieux. Mais quand on montre ce qu'il y a de mieux, on nous accuse ensuite d'être élitistes ; il faut savoir... On ne peut pas montrer des gens qui ne savent pas chanter sous le prétexte de s'enthousiasmer alors que ce ne sont pas des chanteurs. Je préfère faire entendre Nathalie Dessay à quelqu'un qui ne sait pas pousser une note. Il y a un juste milieu entre le radio crochet et une certaine exigence de qualité.

M. Lockwood :

On peut faire un radio crochet avec de la grande qualité On peut avoir des jury de grands artistes.

M. Clément :

Mais il faut aussi que ce soit un spectacle télévisuel. La difficulté est là : est-ce que ça relève de la télévision, ça ? Ce n'est pas toujours évident. Il faut faire attention à la manière dont on présente les choses : le public ne suit pas si l'on fait quelque chose de trop pédagogique ou trop didactique. Il faut toujours trouver une mise en scène pour conserver le public avec ce type de programme.

M. Lockwood :

Et lier sans doute le divertissement et la culture...

M. Clément :

C'est possible mais difficile à réaliser...

M. Lassalle :

Je me pose une question que vous vous posez peut-être aussi : obligé à votre dialogue franco-allemand, sommé de penser européen, obligé aussi à une sorte de complémentarité-compétition avec France5, cerné par la prolifération croissante des chaînes hertziennes et thématiques, est-ce qu'il y a encore une place pour Arte : avez-vous sinon encore une place, en tout cas, un sentiment réel d'une identité et d'une mission ? Je vous regarde souvent, et je trouve que c'est une chaîne d'un chic absolu, c'est une chaîne mondaine, c'est une chaîne chic, y compris dans la façon d'annoncer les émissions. Qui peut être concerné par ça ? Une vraie émission, répondant aux questions qui nous animent ici, c'est *Le dessous des cartes*, à laquelle je trouve une qualité informative, pédagogique, mais il y a tant d'émissions qui représentent quelque chose d'irréel, cette Europe sur papier glacé dont vous vous faites le support... Je m'interroge vraiment aujourd'hui sur la place d'Arte dans le bouquet.

M. Clément :

On peut toujours se poser ce genre de questions, les téléspectateurs répondent. Vous me direz qu'ils ne sont pas nombreux mais il y en a tout de même plusieurs millions chaque soir à travers toute l'Europe. Quand je regarde les enquêtes qui sont faites, il y en a encore une dans *Télérama*, la chaîne préférée des français reste Arte. Ce ne sont pas ceux qui la regardent mais ce genre de réponse témoigne d'un souhait, dans un paysage dont on sait qu'il a tendance à être nivelé dans une autre direction. Est-ce nécessaire ? C'est une question politique. Un gouvernement peut parfaitement décider que la France n'a pas la volonté ni l'envie de se payer ça. Est-ce qu'on en sera plus pauvre ou plus riche, je ne parle pas financièrement mais intellectuellement pour

autant ? J'entends déjà le chœur et les lamentos regretter le temps d'Arte quand on aura disparu : « comme c'était bien, au moins il y avait un espace dans lequel on pouvait respirer, quand au moins on pouvait voir comme hier au soir *Amérique notre histoire*, de Jean-Michel Meurisse, avec des extraits de films avec Russel Banks et Jim Harrison, quand on pouvait voir un cycle Hitchcock ». Je ne peux que répondre au téléspectateur Jacques Lassalle : « écoute, change de chaîne, si ça ne t'intéresse pas. C'est tout, il suffit d'appuyer sur le bouton ». Mais sur le problème national et la politique suivie en France en la matière depuis un certain nombre d'années, il me semble que l'histoire a tranché, et que si ça n'était pas un plus, il y a déjà bien des gouvernements, bien des ministres des finances, bien des commissions qui auraient demandé à ce qu'on arrête les frais. S'ils ne l'ont pas fait, c'est qu'ils considèrent peut-être comme les spectateurs que cela a une utilité. Je terminerai sur une dernière idée : c'est sans doute justement parce que l'Europe est en difficulté aujourd'hui dans les esprits que c'est encore plus nécessaire qu'hier. Si on supprime tous les symboles, et Arte en est un, qui créent des ponts entre la France et l'Allemagne, et qui font valoir des talents en Europe ; nous sommes presque les seuls à montrer des films lettons, italiens, hongrois, espagnols..., nous sommes les seuls à montrer ce qui se passe dans d'autres pays voisins. Si on supprime tout ça, il y en aura encore moins à l'avenir. Est-ce ce que l'on veut ? On peut se poser la question. J'ai participé à Berlin à un colloque intitulé « L'âme de l'Europe », qui rassemblait d'éminentes personnalités venues des quatre coins de l'Europe. Tout le monde s'accorde à trouver utile de résoudre les problèmes commerciaux sur la pêche au thon, mais on sait que ce n'est pas ce qui crée une *affectio sociatis* européenne qui permette d'aller un peu plus loin. Je ne prétends pas que nous sommes l'âme de l'Europe, ni que nous répondons tous seuls au problème posé, mais je pense que nous y contribuons. Beaucoup plus qu'on ne croit, et que les critiques parfois déplacées qui nous sont parfois faites sur tel ou tel programme, ne le pensent. Evidemment nous ne sommes pas parfaits : il peut y avoir des émissions ratées, d'autres ennuyeuses, et certaines sont magnifiques. Quand on fait quinze heures de télévision par jour, tout n'est pas parfait. J'imagine qu'à Actes Sud, tous les livres n'apportent pas le même degré de satisfaction à l'éditeur. Je crois cependant que l'esprit général de ce qu'on fait correspond tout de même à un certain idéal et à une certaine analyse de la société. Si la chaîne était supprimée, ce qui est possible et toutes les aventures humaines ont une fin, ça ne renforcerait pas la position européenne, ça ne rendrait pas pour autant les autres chaînes plus culturelles, je dirais même au contraire, et ça porterait un coup fatal, en tout cas très sévère à la création française, puisque nous faisons vivre aussi beaucoup de gens qui sans nous n'existeraient pas. Je pense que pour les téléspectateurs, du moins les quelques millions qui s'intéressent à ce que nous faisons, ce serait un moins.

Mme Dumas :

Je voulais savoir si après la suppression du film du dimanche soir sur TF1, qui n'est revenu que pour des films américains, l'audience du film du dimanche sur Arte avait augmenté ?

M. Clément :

Il n'y a pas d'effet mécanique, c'est très variable. TF1 a fait ce choix parce que l'audience augmente pour un moindre coût. Chez nous la conséquence est essentiellement dépendante du film de la soirée. Il n'y a pas d'effet systématique.

M. Parent :

Je voudrais que vous nous racontiez l'histoire de l'émission *Métropolis*. Comment est-ce qu'elle se fabrique ? Y a-t-il une doctrine, une philosophie, une ossature, une structure, ou est-ce très spontané et au coup par coup ? Quels sont les choix qui animent les concepteurs ? C'est une très belle émission.

M. Clément :

Pour ceux qui ne la connaissent pas, il s'agit d'une émission culturelle hebdomadaire, produite à la fois par les Français et les Allemands, un numéro sur deux vient d'un pays, ce qui est assez compliqué à organiser puisque la sensibilité des concepteurs des sujets d'un pays ne correspond pas forcément à celle de l'autre, il a fallu faire travailler des équipes et créer une rédaction commune à partir de productions qui sont complètement séparées, et différentes, dans chaque pays. Nous faisons en effet appel à un producteur privé, alors qu'en Allemagne, ce sont les différentes stations du pays qui fournissent les sujets. Le problème de l'homogénéisation de ce qu'on voulait faire était très compliqué. Il y a à partir de là tout un travail commun pour définir une ligne éditoriale, ce qu'on voulait faire, la charte de l'émission qui doit d'ailleurs être renouvelée prochainement, et nous sommes très précis sur la place des différents genres : livre, cinéma, exposition. L'émission doit donner un aperçu de la culture européenne, en s'intéressant à tous les genres et en essayant d'équilibrer et de surprendre en essayant de trouver des angles d'attaque originaux, conformément à notre précédent mot d'ordre : « laissez-vous surprendre ». Une fois que cette charte commune est mise en place, chacun travaille dans son coin, et il y a une conférence pour regarder les programmes proposés à l'antenne. Il y a un travail de suivi très attentif, pour être sûr qu'on arrive à une certaine homogénéité.

M. Casabona :

Par apport à l'idée sur laquelle vous réfléchissez d'un *Grand échiquier* européen je discutais récemment avec l'ambassadeur de Bulgarie en France et des amis roumains. Nous avons évoqué Menuhin qui disait en 2000 qu'il fallait cesser de se lamenter sur l'Europe et permettre à chacun et aux enfants d'identifier les morceaux de la mosaïque. Nous avons évoqué plusieurs pistes, dont un *Grand échiquier* européen. Alexis Weisenberg avait d'ailleurs des propositions au Recteur de Paris dans ce sens, pour se servir de lieux phares comme la Sorbonne ou d'autres. Je suis étonné de voir cette résurgence d'une demande pour lier le ludique et la culture. Je pense par exemple à l'intervention remarquable qu'avait faite Ari Vatanen en expliquant aux jeunes la notion de dépassement, de créativité physique et intellectuelle à la fois. On pourrait lancer une réflexion avec les présidents de chaînes sur la manière dont on peut coordonner différents lieux et dépasser le cadre artistique et culturel. J'étais très étonné de voir, lors d'un voyage en Roumanie, douze cents jeunes francophones bulgares travailler sur le théâtre et l'échange des répertoires. Pour eux, la culture européenne est essentielle. Si vous avez l'occasion de monter un projet, quel qu'il soit, les ambassadeurs sont tout à fait prêts à relayer cette demande.

Mme Bordeaux :

Vous avez parlé de quelque chose qui à mes yeux est très important : la possibilité qui nous est donnée de voir le travail de Patrice Chéreau avec des jeunes du Conservatoire, ou comment vit un musée la nuit. Je crois que c'est là ce que la télévision peut, de temps en temps, produire de mieux. Vous avez rejeté avec juste raison la question de la reproduction des œuvres de la scène sur l'écran car on tombe dans le simulacre...

M. Clément :

Je suis plus nuancé. Ce que la télévision peut produire, c'est un rapport médiatisé aux œuvres qui est assez particulier et qu'elle seule peut permettre. Sans la télévision, il y a des formes de créations, des processus, des coulisses auxquels personne ne peut jamais avoir accès, sauf à être du métier. Personnellement, je m'intéresse plutôt à la danse contemporaine. Je trouve qu'Arte fait un travail remarquable d'ouverture sur toutes les formes de danse, et pas une certaine forme contemporaine qui serait privilégiée. J'en ai parlé à des danseurs et je leur ai demandé s'ils avaient un message à vous transmettre à ce sujet. Ils saluent tous ce travail remarquable qui est fait mais m'ont dit percevoir une légère déperdition entre un travail pédagogique qui existait sur la Sept et

ce qu'Arte propose aujourd'hui. Ils m'ont dit attendre aussi, en tant que danseur, que compagnie, que centre chorégraphique national, que la télévision leur donne certains outils pour la lecture d'un champ culturel et artistique, ce que seule la télévision peut faire. Je pense à une série qui avait été faite sur la danse au XXème siècle et notamment à un numéro remarquable sur la danse contemporaine. Ce n'est pas vraiment une question que je vous pose mais un témoignage de la manière dont votre travail est reçu dans un milieu artistique qui se préoccupe beaucoup de transmission culturelle.

M. Clément :

Le travail fait sur la danse par Arte a été jugé comme étant très intéressant, et il semblait d'autant plus courageux qu'il s'agit d'un public limité et qu'on touche un nombre de spectateurs réduit ; mais il nous a semblé très important de le faire parce que c'est un langage universel et qu'en plus il y a en France et en Europe une richesse créative considérable dans ce domaine. Il faut arriver à le traiter « télévisuellement ». Ce n'est pas toujours facile mais cela fait partie de nos missions. Je voulais dire un petit mot sur le spectacle : je ne crois pas qu'il faille abandonner complètement la retransmission de spectacles. Un opéra par mois, une pièce de théâtre par mois, nous avons passé un accord avec le Rond-point pour faire dans des conditions économiques raisonnables un certain nombre de retransmissions le dimanche matin. Mais je pense que cela n'épuise pas le sujet et qu'il faut savoir que c'est forcément limité comme type d'action.

M. Lockwood :

A titre de complément, il me semble que ce qui manque au spectacle vivant aujourd'hui est l'information. On n'informe plus sur les chaînes généralistes du spectacle vivant, ou tout du moins d'une de ses composantes : la promotion pour les créations soutenues par les grandes compagnies industrielles est soutenue, mais le spectacle plus spécifique qui obéit à une autre éthique n'est plus apparent. On ne sait plus où aller voir des pièces de théâtre, quels sont les nouveaux musiciens et les nouveaux comédiens. C'est très présent par exemple pour le domaine de la musique classique qui est train de tomber dans l'oubli pour les jeunes générations, comme d'ailleurs le jazz.

M. Clément :

On a un journal de la culture quotidien sur Arte...

M. Lockwood :

Je sais, mais c'est Arte. Ailleurs, l'information n'est pas suffisante.

M. Odums :

Je félicite Arte, en tant que représentant de la danse au sein du HCEAC, pour le travail fait sur la danse contemporaine, mais en tant qu'artiste de jazz, on ne voit jamais rien sur Arte et j'en suis désolé. Nous représentons 80% des pratiquants de danse en France.

M. Clément :

Nous avons fait une émission régulière, *Tracks*, qui a beaucoup de succès chez les jeunes, qui concerne les musiques d'aujourd'hui et pas seulement le jazz, qui a vraiment un succès très important, nous avons été présent quelques années au festival de jazz de Marciac et nous avons fait des retransmissions, et nous avons fait toute une saison de jazz à Paris dans différents cabarets. Programme qui nous a donné beaucoup de mal et qui été un échec complet. Pour la danse jazz, évidemment, je n'ai pas de réponse précise à ce sujet.

M. Lassalle :

Je voulais préciser mon intervention : elle a eu le mérite de vous procurer des hommages mérités, et vous a permis de rendre compte de votre identité et de votre spécificité. Mais ne noyons pas cette spécificité, ne la noyons pas dans une esthétique... »

* * *

AUDITION DE JACQUES RIGAUD

Exposé de M. Rigaud

« Vous avez entendu et allez entendre les responsables des grandes chaînes de télévision. Je ne suis plus détenteur de quelque responsabilité que ce soit dans le domaine des médias et au demeurant mon expérience dans ce domaine relève d'une époque révolue. Je considère de plus, permettez-moi de vous le dire, que la question que vous posez, « la place de la culture, artistique, littéraire et scientifique à la télévision », est une question insoluble et dépassée. La seule manière que je vois de ne pas vous faire perdre votre temps, c'est de vous parler de manière complètement irresponsable, je ne suis candidat à rien et je peux m'exprimer très librement.

Je crois qu'il faut avant tout éviter la nostalgie et la référence à une époque révolue, celle d'une télévision de l'offre. Je me souviens d'un dimanche d'été à la fin des années soixante ou au début des années soixante-dix, où l'une des deux grandes chaînes nationales avait diffusé à 20H35 une émission superbe sur « Ribera peintre de la souffrance ». Je me souviens de Pierre Emmanuel racontant comme une fable un soir où il était perdu dans les Cévennes. A la nuit tombante il a été guidé par une lumière et il est arrivé dans une auberge, où un certain nombre de vigoureux bergers des Cévennes étaient plantés médusés devant les Perses d'Eschyle dans la mise en scène de Jean Prat à la télévision, et il trouvait que c'était formidable, et il avait raison. Mais deux ans plus tard, il aurait revu les mêmes bergers plantés devant un match de foot.

La télévision, comme la radio, ont été de formidables éveilleurs à la culture. Moi qui vous parle, issu d'un milieu modeste, j'ai eu deux chances dans ma vie, une sœur aînée qui m'a conduit à la Comédie-Française à l'âge de 10 ans, en 1942, pour voir *Phèdre* et *La Paix chez soi*. Cela m'a marqué pour le restant de ma vie, et depuis je n'ai jamais raté un spectacle de la Comédie-Française. Ma deuxième chance, c'est la radio, car je n'allais pas aux concerts, mais Jean Vitold, les grands musiciens à 10h18, tous les matins, Roland Manuel, quelques émissions m'ont complètement ouvert à la musique. Quand je suis arrivé à RTL en 1980, mes bons amis ont ironisé sur l'homme de culture qui va dans la radio des concierges, comme c'est intéressant. Mais vous savez, faire venir 300 personnes un soir d'été à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon pour écouter un concert de polyphonies de la Renaissance anglaise, c'est difficile mais je sais faire. En revanche, apporter à un public de millions d'auditeurs un peu plus que ce qu'il attend, c'est rudement difficile mais c'est ce qui m'intéresse. Je crois avoir montré qu'on peut, dans une radio commerciale, jouer ce rôle d'éveil à la culture, non pas en faisant RTL-France culture, car mes actionnaires, si humanistes qu'ils fussent, m'auraient dit assez vite « il y a un léger malentendu et ce n'est pas du tout ce qu'on vous demande ». Mais grâce à une certaine stratégie de liberté de l'information, j'ai pu faire acquérir à RTL la première place dans le domaine des radios, et donc nous avons pu prendre des risques, et avec le concours sans réserve de toutes les équipes, faire jouer à une radio commerciale un rôle d'information dans le domaine culturel. Je vous garantis que quand vous avez trois ou quatre millions d'auditeurs et que vous leur parlez dans le journal, pas dans une émission à 23h, dans le journal de 13h, de 18h, d'une grande exposition, d'un spectacle à la Comédie-Française, à l'Odéon, au TNP, vous y attirez du public. Cette mission de la radio dans le domaine culturel continue à être jouée, d'autant plus que nous avons un vrai service public de

radio qui est Radio-France, et que le mode de compétition entre les grandes radios commerciales généralistes et Radio France tire tout le monde vers le haut, et non pas, comme c'est le cas à la télévision, vers le bas.

Je vais vous parler très franchement : j'ai lu la synthèse des auditions auxquelles vous avez procédé le mois dernier de MM de Carolis et le Lay. Ce sont deux personnalités très différentes, dans leur profil, dans leur itinéraire, mais j'ai été frappé de voir qu'ils vous disaient, chacun dans son style, à peu près la même chose, et qu'une logique, de fer, d'audience, l'emportait sur toute autre considération. Je ne leur fait aucune critique : j'aurais été à la place d'un président de France télévisions, je crois que je n'aurais pu faire autrement, car au point où nous en sommes, et c'est ce qui nous différencie des autres pays d'Europe : si Arte a moins d'audience en Allemagne qu'en France, c'est notamment parce que le service public de la télévision en Allemagne est beaucoup plus un service public qu'il ne l'est en France. Nous avons la même logique entre TF1 et France télévisions, notamment France2. Et ceci se remarque notamment dans un domaine qui pour moi mériterait un examen proprement culturel, ce sont les grands journaux d'information. Je suis frappé, regardant souvent le journal télévisé sur TF1 ou France2, et quand je suis lassé de l'un, je passe à l'autre, de voir les mêmes images et la même hiérarchie ou non-hiérarchie de l'information. Je dis souvent qu'entre 20h et 20h20, sauf événement exceptionnel, vous pouvez mettre le couvert, passer des coups de téléphone, vaquer à vos occupations diverses, parce que c'est un car dans un ravin, un enfant trouvé mort dans une rivière, un casse de banque, un numéro sur une maladie. Bref, tout ce qui entretient et nourrit les peurs, et cela va très loin, et c'est seulement vers 20h20 que l'on commence à parler de politique nationale et internationale, et, à 20h25, même sur TF1, il peut y avoir un reportage sur un spectacle qui commence. Ce dont je me réjouis. Mais il y aurait une lecture culturelle à faire. Pourquoi fait-on ainsi les journaux télévisés maintenant. Même Soir 3 me paraît entrer dans la même catégorie. Jouer ainsi sur les peurs, ne pas montrer la politique, dont on doit considérer qu'elle ennuie les gens et que moins on en parle et mieux ça vaut... Qu'est-ce que tout ça signifie ? Je suis frappé de voir d'ailleurs, et là encore c'est une situation de fait, compte tenu de ce qui a été incontestablement l'abus du pouvoir politique sur les médias, jusqu'aux années 80 comprises, maintenant tout le monde dit « on n'intervient pas sur le contenu », le ministère de la culture n'en a pas le pouvoir, chaque ministre de la culture en arrivant fait un certain nombre de déclarations sur la vocation culturelle de la télévision mais ce sont des paroles certainement sincères mais globalement inopérantes, la direction des médias idem, quand au CSA, vous avez entendu M. Baudis qui vous a expliqué que seule la conformité à la loi des émissions pouvait lui permettre d'agir. Il n'y a qu'un domaine où ils peuvent intervenir, c'est dans le choix des présidents de France télévisions, où ils peuvent effectivement choisir un profil plutôt qu'un autre, même si, après coup, des raisons objectives conduisent le président de chaîne à suivre une logique qui est essentiellement une logique de marché. Je le répète : par rapport à d'autres pays, où comme en Grande-Bretagne il n'y a pas de publicité sur le service public, ou bien où elle est limitée dans le temps, ce qui est le cas en Allemagne et dans d'autres pays. Je laisse de côté le cas de l'Espagne qui est très différent. Il y a une sorte de dilution de la notion de service public, qui fait que la meilleure volonté du monde, y compris de la part des responsables de chaînes, est vouée malheureusement, dans une large mesure, à l'échec. En réalité, le vrai et seul tuteur politique de la télévision de service public, c'est le ministère des finances. Et je suis d'ailleurs frappé, quand l'Allemagne a été réunifiée et que le service public fédéral a pris en charge les télévisions de l'Allemagne de l'est, ils ont demandé et même exigé, une augmentation substantielle de la redevance qui dans un contexte particulièrement difficile, a été votée par le Bundestag et le Bundesrat. On vous a dit et répété que la redevance dans d'autres pays était beaucoup plus élevée qu'en France. Il y a donc actuellement et je ne vois pas pourquoi les choses évolueraient, un certain nombre de contraintes qui pèsent sur le domaine de la télévision et sur le service public en particulier, et font que des émissions à vocation culturelle, même si elles sont aussi accessibles que possible, dans un esprit de simplicité, de convivialité, sans l'arrogance dont

parlait M. Le Lay, et qui souvent et très involontairement, est le fait de ceux qui présentent ces émissions, et qui pour le public non initié donne à ces programmes un côté intimidant qui les rétracte aussitôt. C'est donc extrêmement difficile, et d'ailleurs, quand on parle en termes de cahiers des charges, de quotas pour ces émissions, le résultat c'est que ces émissions ont lieu comme vous le savez à des heures très tardives, le *Grand échiquier*, *Bouillon de Culture* à 21h30 sont devenues des choses impossibles ou tout à fait exceptionnelles. Et pourtant, je considère, et je parle là à titre tout à fait personnel comme un homme de ma génération et comme un opérateur culturel, comme père et comme grand-père pour qui la mission de transmission de ce qui nous a tenu et fait vivre est l'élément fondamental, notre devoir vis-à-vis des plus jeunes d'entre nous est peut-être plus grave que jamais. Et par conséquent, je me pose très souvent une question qui pour moi est la question majeure, aussi bien dans ma vie personnelle que dans mes engagements divers : comment dans le monde actuel arriver à transmettre ?

Vous avez parlé et vous parlerez encore des nouveaux médias, mais mettez-vous bien dans la tête et vous le savez certainement par votre expérience personnelle, que les enfants d'aujourd'hui – les enfants, pas les jeunes – vivent dans un environnement tel que – moi j'ai connu la TSF sur son napperon dans la salle à manger, objet unique et familial, puis la miniaturisation, etc....- maintenant les enfants vivent dès l'âge de trois ou quatre ans dans un environnement électronique qui fait qu'ils savent appuyer sur les boutons avant de savoir lire. Beaucoup d'entre eux passent bien avant l'âge de 10 ans deux ou trois heures devant un écran, devant les machines et jeux électroniques, devant toute cette culture électronique et virtuelle dans laquelle j'inclus la télévision. C'est là encore une expérience personnelle : pourquoi est-ce que cette représentation de *Così fan tutte*, à Aix-en-Provence, en juillet 64, avec Teresa Berganza, je m'en souviens jusqu'au plus petit détail, y compris la couleur de la robe de ma femme, les parfums, les couleurs du ciel, du crépuscule à Aix, je m'en souviens jusqu'au plus petit détail, alors que telle émission de télévision, y compris la plus forte et la plus frappante, je ne sais pas la situer dans le temps. Tout ça se succède comme les vagues sur le bord de la mer. Entre la culture de la présence réelle, et la culture visuelle et virtuelle, en termes de mémorisation et d'effet sur la sensibilité, la différence est absolument colossale. J'ai emmené mes neveux, puis mes enfants, et maintenant mes petits-enfants au théâtre le plus tôt possible, comme moi-même j'avais pu aller à la Comédie-Française, j'ai commencé à 8 ans, ma nièce aînée se souvient et se souviendra toute sa vie d'avoir vu Daniel Soriano dans *Les Fourberies de Scapin* au TNP à l'âge de 8 ans. Je vais vous donner un exemple : mon petit-fils, dont j'ai vu qu'il avait une certaine oreille musicale, je l'emmène à l'âge de 5 ans aux concerts du dimanche matin de l'Orchestre de Paris au Châtelet, tout près de chez moi. On donnait l'ouverture d'*Egmont* et l'ouverture de la 8^{ème} symphonie de Dvorak, je lui explique ce qu'est une symphonie, qu'il y a des mouvements qui sont comme des chapitres, qu'on n'applaudit pas entre les mouvements parce que ce n'est pas fini, et comme, je ne la connais pas par cœur, je lis dans le programme que le troisième et le quatrième mouvement sont enchaînés, et j'explique à l'enfant au début du troisième mouvement, que le quatrième mouvement va être collé au troisième. Et au moment même où le chef d'orchestre a marqué le changement de tempo, l'enfant m'a tiré par la manche en disant « on passe au quatrième ». Il n'est pas plus génial qu'un autre. Si je raconte cette histoire, c'est que je lui aurais donné les mêmes explications à l'occasion d'une écoute de la huitième symphonie sur le disque, l'enfant n'aurait pas eu cette réaction. Là, il participait à un événement et ce changement de tempo lui arrivait à lui.

Pour moi, la hantise, si importante que soit cette culture virtuelle par tous les moyens électroniques, c'est de donner aux enfants et aux jeunes le goût de la culture réelle, de la présence réelle comme diraient les théologiens, de l'assistance sensorielle, physique. Ils y sont d'ailleurs tout aussi sensibles que leurs aînés, quand on voit *Jazz à Marciac*, on pourrait parler des *Vieilles charrues*, du festival inter celtique et de toute une série de manifestations, un concert rock donné devant cinquante mille auditeurs, les cinquante mille sont là, ils ont besoin de la ferveur. Le problème des nouvelles technologies, c'est qu'elles aboutissent à une audience complètement

éclatée. Depuis l'école de mon enfance où l'on se racontait à la récréation ce qu'on avait vu ou entendu à la radio la veille, pendant des générations, le grand film ou l'émission ou le *Grand échiquier* ou telle émission de télévision, on en parlait à l'école le lendemain parce que tout le monde avait entendu. Maintenant, avec le fait qu'on peut différer, l'Ipod et tous les moyens qui permettent d'entendre ce que l'on veut quand on veut, isolément... Il y a un éclatement de l'audience, et en terme de lien social et de partage, on va de plus en plus vers un total éclatement, ce qui fait que bout à bout, au bout d'une année, les gens auront entendu ou vu peut-être la même chose, mais dans de manière tellement différente, dans des modalités, et selon un tempo tellement différent, qu'ils n'auront plus grand-chose à ce dire. Je m'éloigne peut-être un peu du sujet mais je veux témoigner devant vous : ma préoccupation principale, ou du moins une préoccupation principale dans les différents engagements, est d'attirer les jeunes et les enfants vers une participation active à la culture vivante, afin de leur faire comprendre qu'il n'y pas que la culture de reflet sur les écrans, mais qu'il y a une réalité et je dirais une jouissance, un bonheur, qui relèvent de la participation à ces événements. Je vais vous en donner quelques exemples : Martine Kahane fait partie de votre Conseil ; faites-la parler, si elle ne l'a déjà fait, de votre expérience « un an à l'Opéra » menée avec des élèves de quartiers difficiles. Ces enfants, stupéfaits à l'idée qu'on puisse les emmener à l'opéra, et surtout pendant un an, découvrent de l'intérieur, la réalité des métiers et de la maison qu'est l'opéra, et ils y amènent leurs parents. Il y a de multiples exemples : nous avons été à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon, un laboratoire pour les classes patrimoine. Le fait que les enfants puissent passer une semaine ou plus dans un monument historique où toute une série d'activités et pas simplement la visite du monument, mais le moyen de le vivre de l'intérieur, d'y participer. Cela leur donne sur l'architecture, sur l'organisation de l'espace, toute une série d'informations qui les marquent profondément. Et on se rend compte d'ailleurs que la Chartreuse qui a été fondée par un des papes d'Avignon, a été conçue selon la règle de Saint Bruno. Une des choses qui nous a le plus frappé lors de la rénovation, c'est que l'on avait d'autant moins de risques de se tromper que l'on restait fidèle sur le plan culturel à ce qu'avait été la règle de Saint Bruno sur le plan spirituel. En revanche, chaque fois qu'on s'en écartait pour de bonnes raisons, la Chartreuse se défendait. Car par exemple les cellules des chartreux qui sont des F3 du XIVème siècle, de véritables maisons, donnaient aux moines la solitude et en même temps la convivialité des différentes cérémonies ou événements qui les réunissaient. Ce lieu qui est devenu un lieu de résidence pour les créateurs répond aux exigences de la solitude et de la communauté. Le fait qu'une partie de la Chartreuse soit clôturée et donc inaccessible au tout venant, et l'autre plus ouverte, nous la retrouvons dans l'organisation de la Chartreuse. Et même l'organisation des flux, des espaces, tout montre qu'il y a dans l'architecture la plus ancienne et la plus religieuse, non seulement des contraintes mais des forces qui ont un sens dès lors qu'on sait les retrouver.

Toute une série d'exemples me montre, notamment dans le domaine du mécénat et de l'engagement des entreprises dans le domaine culturel, tout ce qui permet de donner à des enfants ou à des adolescents un accès aux créateurs, aux écrivains, aux acteurs – on parlait tout à l'heure de l'intérêt que pouvaient avoir des émissions comme celles sur Patrice Chéreau et sur le travail du comédien. Je crois que c'est extrêmement important pour les enfants. Quand on voit ce qu'est également le développement en milieu scolaire ou pas, des pratiques musicales et instrumentales qui se sont considérablement développées. Je considère qu'un jeune ou un enfant qui a une pratique d'un instrument de musique ou de la voix, aura une approche globale de la musique, une curiosité, pour reprendre le mot de Jérôme Clément, très différente de celui qui a une écoute purement passive de la musique.

Voilà très rapidement ce que je voulais vous dire. Ce n'est pas que je sous-estime le rôle que peut jouer la télévision dans l'éducation artistique, mais on a trop tendance repousser sur l'école ou les médias une responsabilité qui est celle de chacun de nous comme éducateur ou comme acteur de la vie collective vis-à-vis des enfants et des jeunes. Je ne suis pas sûr qu'une

télévision de plus en plus éclatée, avec des chaînes de plus en plus nombreuses, des possibilités d'écoute dont je répète qu'elles sont très émiettées, et qu'elles empêchent le dialogue, que la télévision puisse contribuer à ce souci. Mais tout ce qui permet, y compris aux adultes que nous sommes, d'être sensibilisés à la culture réelle peut nous donner le goût, et l'envie, sinon le devoir, d'associer les jeunes et les enfants à cette découverte de la culture réelle qui en fin de compte est la seule chose qui importe. »

Questions à M. Rigaud.

M. Lockwood :

Merci M. Rigaud. Vous vous interrogez sur la justification de votre présence aujourd'hui mais je crois que votre présence est désormais pleinement justifiée. Votre pensée est étayée par l'expérience et par un point de vue humaniste.

M. Kerlan :

Je souhaitais intervenir car j'avais envie de prolonger ce que vient de dire M. Rigaud parce que vous nous dites, à nous qui regardons du côté de la télévision, sachez aussi la fermer – la télévision –, sachez ouvrir une autre fenêtre sur le réel et non pas sur le virtuel, et ce que vous dites rejoint très largement toutes les observations que j'ai pu faire comme observateur des enfants au travail avec des artistes. Je peux dire ainsi que lorsque dans des classes de maternelle, des enfants peuvent rester attentif au travail avec un artiste pendant trois quarts d'heure, alors qu'on ne cesse de nous dire qu'un enfant de trois ans est incapable de trois minutes d'attention, à tel point que même dans les conseils éducatifs qui sont donnés dans les centres de formation des maîtres, il est recommandé de changer d'activité le plus souvent possible, ce qui est une aberration puisqu'on ne fait qu'entretenir du même coup le mal. J'entendais aussi dans vos propos, une réflexion de Peter Ustov, le compositeur de l'opéra *Angels in America*, qui a été donné au Châtelet il y a deux ans, qui, à la question de savoir ce qu'il cherchait à faire quand il composait et dirigeait, répondait chercher l'émotion qu'il avait éprouvée la première fois qu'il était allé à un concert à l'âge de 10 ans. L'autre point...

M. Rigaud :

Pardonnez-moi, permettez-moi de citer un autre témoignage tout à fait étonnant, je pense à Karajan disant : « quand je dirige la neuvième, je pense à celui qui l'écoute pour la première fois. »

M. Kerlan :

Un autre point que je voulais ajouter, c'est que j'ai souvent constaté, je crois qu'il y a là une règle générale que ce qui manque à la plupart des gens, c'est une véritable rencontre avec la culture vivante. Ce qui fait le plus défaut, c'est ça, et il suffit de peu de choses pour que cela arrive. Ce qui fait que le spectacle télévisé ne peut pas remplacer la rencontre comme vous le disiez. J'aurais simplement une question à vous poser qui permettra peut-être de nuancer le propos : ne pensez-vous pas que la télévision puisse être quelques fois un lieu de culture vivante et offrir peut-être à certains une rencontre qu'ils n'auraient peut-être pas pu avoir autrement ?

M. Rigaud :

Bien sûr que oui ; nous en aurions tous des exemples. Sans faire dans la nostalgie, nous avons tous le souvenir des émissions de Desgraupes, de Dumayet, ou d'interventions de grands écrivains à la télévision. Ce qu'il faut voir aussi, c'est qu'avec la multiplication des chaînes, il est bien évident que des chaînes comme Mezzo, comme Histoire et comme bien d'autres, offrent des émissions d'une grande qualité, et qu'au-delà de la simple information, elles enrichissent par elles-

mêmes le téléspectateur, nous en avons tous des exemples. Et certaines émissions données sur des chaînes dont l'audience est encore plus limitée que celle d'Arte, peuvent donner à quelqu'un la possibilité de s'exprimer vraiment : il se trouve que j'ai participé comme beaucoup d'autres à une émission sur KTO, la chaîne catholique – audience extraordinairement limitée –, émission intitulée *VIP, Visage Inattendu de Personnalité*. On l'enregistre en une fois, elle passe tous les jours à raison d'une séquence et elle est reprise en intégralité le dimanche. De toutes les émissions de télévision que j'ai faites – j'en ne juge pas la qualité de ma propre prestation –, c'est l'émission que j'ai eu le plus de bonheur à faire, d'abord parce qu'on avait le temps, parce qu'il y avait un autre esprit que celui de la performance, qu'on avait des possibilités de s'expliquer. Il y a des perles, dans l'ensemble des programmes télévisés, en termes de rapport avec une personnalité, un créateur, ou des modes d'accès à des œuvres musicales, théâtrales, qui ne remplacent pas la participation active et vivante mais qui peuvent être un formidable moyen d'éveil ou d'accélération. Le simple écho donné à un événement à la télévision peut avoir un très grand effet. Il y a en ce moment à l'Hôtel de Ville une exposition de photographies de Doisneau. L'assistance, les queues de gens qui attendent pour entrer dans cette exposition gratuite sont incroyables. Il m'arrive de jeter un coup d'œil sur ces gens qui attendent : ce n'est pas le public du Grand Palais, ce sont des gens modestes qui vont à la recherche de leur enfance et de leur jeunesse. Mais c'est extrêmement important sur le plan culturel que la photographie soit regardée comme un art majeur, et qu'il y ait ce geste d'aller dans une exposition de cette nature, c'est culturellement extrêmement important, et l'information donnée à ce sujet à la radio et à la télévision y a certainement contribué.

M. Lockwood :

Mais justement, vous parliez de ce rapport à l'information : un journal télévisé par exemple va mettre en avant des paramètres d'information très orientés, pour atteindre les « bas instincts » de l'homme et surtout pour éviter l'effort. Dans cette notion d'accès à la culture, il y a tout de même l'appel à un effort, cet effort qui est si difficile et que l'audiovisuel ne demande pas aux téléspectateurs à cause du zapping, et du fait que le téléspectateur semble zapper dès qu'on lui demande un effort intellectuel. Et cette notion d'effort est totalement contournée dans l'audiovisuel, et de plus en plus : les émissions regardées sont de moins en moins intelligentes. Pensez-vous que l'outil télévisuel est opposé à ce travail d'élévation des consciences et des intelligences. L'outil médiatique vous semble-t-il dangereux ?

M. Rigaud :

Je vais faire une réserve, ou une distinction, et c'est un peu l'homme de radio qui vous parle : ne mêlons pas sous le même nom de « média » deux réalités différentes : la télévision et la radio sont deux choses très différentes : s'agissant de la radio, il y a deux types de pratique : on peut l'entendre ou l'écouter : la radio peut être un fond sonore. On constate souvent que les gens qui sont seuls mettent la radio, qui constitue une forme de présence systématique, et pas seulement pour des personnes âgées. Quand la radio est écoutée, elle induit une capacité d'attention bien supérieure à celle de la télévision. On imagine les voix. C'est en cela que je crois qu'il y a une supériorité de la radio sur la télévision, c'est qu'il n'y a pas d'image. Il m'arrivait souvent de dire aux journalistes : « votre matière première c'est le son, pas la dépêche d'agence ». Je vais vous donner un exemple : un matin il y a une vingtaine d'années, j'ouvre RTL à six heures du matin, jingle du début de l'émission d'information, et là un bruit étrange : aucune parole et un bruit de percussion, rythmé, répété, de 5 ou 6 secondes, et le journaliste enchaîne : c'était un reporter que nous avions envoyé en Irlande du Nord, car des militants catholiques avaient été emprisonnés, et un certain Bobby Sands était mort dans la nuit. Le journaliste raconte qu'en apprenant la mort de cet homme, des femmes sont descendues dans la rue pour frapper une sorte de glas avec des couvercles de lessiveuses, en défilant dans les rues. Je vous garantis que ces quatre secondes donnaient à l'information une force, une intensité que rien d'autre n'aurait données. La radio a une

puissance d'évocation et peut susciter une attention, *a fortiori* quand on écoute un concert...Ma retransmission télévisée du meilleur des concerts, peut être agréable cinq minutes mais très vite détourne l'attention, alors que l'écoute d'un disque peut être plus active. Je fais donc la distinction entre la radio et la télévision. La télévision évidemment n'implique pas l'effort, ni une participation active. Elle entretient une sorte de passivité mais elle peut dans certains cas, dans une émission de débat, ou dans un reportage ou un docu-fiction, comme on dit maintenant, aller assez loin dans la participation du spectateur à ce qui se passe.

M. Chaintreau :

Monsieur, vous avez été le premier à utiliser le concept qui est maintenant le nom du Haut Conseil, le concept d'« éducation artistique et culturelle », et je n'ai pas souvenir d'avoir vu ce concept émerger avant le rapport que vous avez fait en 1996, pour M. Douste-Blazy, sur la refondation de la politique culturelle. Ce rapport a eu un certain succès puisqu'il a commandé les efforts conjoints des deux ministères, qu'il a inspiré un certain nombre de textes et qu'il est maintenant dans la dénomination de ce Haut Conseil. Je me poserais une question très simple : ce dossier est comme vous le savez à reconstruire et nécessite toujours de se battre et de militer. On nous demande toujours des annonces, des plans, l'étape suivante. Je voulais demander tout simplement, puisqu'il y a autour de la table des représentants de la société civile, des milieux culturels mais aussi des deux ministères, quels conseils vous donneriez au Ministre de l'Education Nationale sur la prochaine grande idée en matière d'éducation artistique et culturelle.

M. Rigaud :

Un mot sur ce rapport : j'avais publié en 1995 un livre intitulé *l'Exception culturelle, culture et pouvoir sous la Vème République*, et le Ministre de la Culture de l'époque, Philippe Douste-Blazy, qui avait au moins la sincérité de reconnaître qu'il n'était pas un spécialiste de ces questions, s'est emparé de ce livre, et m'a dit : « puisque vous préconisez la refondation des politiques culturelles, chiche, allez-y », et je dois dire qu'il m'a laissé une totale liberté dans l'organisation de cette commission où j'ai fait venir des gens d'une sensibilité politique et culturelle extraordinairement différente. Et nous avons en effet publié ce rapport en 96. Comme tous les rapports, on peut s'interroger sur le rôle qu'il a eu. Vous me dites qu'il a pu jouer un certain rôle dans le domaine qui vous occupe, dans d'autres aussi d'ailleurs, mais il y a eu des changements. Je me souviens d'un entretien avec le Premier Ministre de l'époque, c'était Alain Juppé, qui avait pris ce rapport tout à fait au sérieux et avait mis en place un premier comité interministériel, et un certain nombre d'action avaient été soit décidées, soit envisagées, mais il s'est passé en avril des choses qui ont brisé l'élan, même si Mme Trautmann a repris ensuite à son compte un certain nombre de ces propositions.

Pour essayer de répondre à votre question, et là encore en vous parlant très franchement, ayant à plusieurs reprise réfléchi sur ces questions depuis les années 70, ayant vu certaines évolutions au Ministère de l'Education, je me souviens notamment d'une époque où Jean-Claude Luc était chargé d'une mission et c'est une époque de référence, il s'est à ce moment-là passé beaucoup de choses. Ce qui m'a toujours frappé, c'est la difficulté qu'il y a à faire autre chose que des grandes déclarations, des lois et des usines à gaz au niveau des administrations centrales, et en même temps le potentiel d'initiative et de réalisations qui peuvent se faire sur le terrain. Moi-même, travaillant à l'UNESCO dans les années 70, j'avais à piloter une étude faite par Mme Alphanhéry de Paris-4, sur les innovations dans le domaine de l'éducation culturelle et artistique à l'école, et nous avons et nous avons envoyé un questionnaire aux recteurs, pour leur demander de nous signaler un certain nombre d'initiatives : ce qui m'avait frappé, c'est qu'un certain nombre de recteurs n'avaient pas répondu, que beaucoup avaient oublié de nous signaler un certain nombre d'initiatives des plus intéressantes que nous connaissions par ailleurs, mais ce qui m'avait le plus

frappé, c'est qu'il pouvait y avoir dans des établissements des initiatives extraordinairement originale, mais qui avaient la fragilité d'être conditionnées par la bonne volonté d'un enseignant ou d'un chef d'établissement, et que cela pouvait d'un moment à l'autre être remis en cause. Moi-même, à la Chartreuse, nous avons, avec le réseau scolaire environnant, monté toute une série d'opérations, nous avons demandé à des écrivains résidants à la Chartreuse d'aller en milieu scolaire pour lire et discuter avec les élèves avec des résultats extraordinairement positifs. Je serais donc tenté de dire qu'entre des administrations aussi complexes et de tailles aussi différentes, il est nécessaire qu'il y ait un accord mais que c'est loin de suffire et qu'il ne faut pas se satisfaire de ça. Au niveau de la base, il peut y avoir des initiatives extraordinairement intéressantes, il faudrait peut-être mieux identifier les facteurs de fragilité ou déblocage qui font que des expériences peuvent être interrompues ou entravées pour des raisons administratives ou autres. Entre les deux, un organisme comme le vôtre, par sa composition, par la diversité de ses membres, par la liberté qu'on lui reconnaît mais qu'il doit en tout état de cause s'arroger, peut beaucoup faire bouger les esprits car encore une fois, beaucoup d'initiatives gagnent à être connues. Je suis très frappé de voir dans beaucoup de domaines combien par rapport à l'image qu'on se fait d'une société bloquée et figée, je suis frappé à chaque fois que je vais dans une ville pour parler de mécénat, de rencontrer des élus, des chefs d'entreprise, des animateurs culturels, des médiateurs, des animateurs sociaux, passionnés par leur ville, prêts à aller de l'avant, ne comptant pas leur temps, prêts à dépasser les clivages politiques, et ce n'est pas du tout l'impression que donne le microcosme parisien. Tout ce qu'on peut faire pour faire connaître des initiatives originales et nouvelles, les aider, les divulguer, les répéter, je prends un exemple dans le domaine du mécénat d'entreprise : quand une comédienne américaine, Catherine Simmons, est allée frapper à la porte du professeur Lemerle, à l'étage des enfants des enfants cancéreux et leucémiques de l'Institut Gustave-Roussy, et lui a proposé de venir avec quelques camarades comédiens, habillés en clown, de venir voir les enfants le mercredi après-midi, le professeur Lemerle a sursauté et a eu ces mots : « après tout, le rire n'a jamais tué personne », et c'est devenu « le Rire médecin », et une opération qui non seulement va continuer à l'Institut Gustave-Roussy, mais s'est développée dans d'autres services hospitaliers. Cela ne guérit pas les enfants, mais le simple fait de voir un sourire sur des visages d'enfants qui n'ont plus un cheveu, l'aide et le réconfort que cela apporte aux personnels soignants, ainsi qu'aux parents et aux médecins, est fondamental. C'est une idée qui ne serait pas venue en haut lieu. Ce sont des initiatives individuelles, un peu folles, qui permettent de développer des choses semblables. On l'a fait également dans des musées : quand je construisais le Musée d'Orsay, on a imaginé un accueil particulier pour les enfants en milieu scolaire en travaillant en milieu scolaire, et en initiant les enfants au musée par un jeu de pistes, on avait identifié un certain nombre de tableaux où il y avait des animaux, et il s'agissait pour les enfants de faire le parcours pour repérer ces tableaux. L'élément de jeu est pour les enfants et les jeunes un accès remarquable, et permet de lutter contre l'ennui auquel on associe souvent la culture.

M. Lockwood :

Juste une dernière question concernant le mécénat : quels sont les critères retenus par le mécénat pour promouvoir l'éducation artistique ?

M. Rigaud :

Je ne peux pas dire qu'il y ait des critères retenus, d'abord parce que le mécénat d'entreprise n'est pas une administration : personne dans le monde de l'entreprise n'est obligé de faire du mécénat et j'ai toujours proclamé que le mécénat était une expression de la liberté d'entreprise. Les entreprises sont libres du choix de faire ou pas du mécénat, de choisir de faire du mécénat culturel, de solidarité ou d'environnement, et à l'intérieur du mécénat culturel, de pratiquer telle ou telle forme de mécénat. Beaucoup d'entreprises sont effectivement intéressées par la transmission, par les publics jeunes, et c'est le cas de la fondation *Gan* pour le cinéma, un

certain nombre sont intéressées par les jeunes des quartiers difficiles ou par les handicapés, bref, je mentirais si je vous disais que la principale question que se posent les entreprises, c'est « que peut-on faire pour l'éducation artistique ? » C'est dans la problématique de leur réflexion sur le mécénat que la question de l'éducation, de la mise en rapport des jeunes avec les œuvres, ou avec les acteurs de la vie culturelle, peut se poser. Mais elles interviennent très peu directement dans le domaine de l'éducation au sens scolaire du mot. Vous savez qu'il y a encore beaucoup de progrès à faire entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation dans la compréhension et la connaissance mutuelle.

M. Lockwood :

Merci M. Rigaud ; une chose est certaine, c'est que vous savez transmettre ; vous avez su nous transmettre toute votre sensibilité et votre émotion dans votre rapport à la culture et à l'art.

* * *

AUDITION DE JACQUES CHANCEL

Exposé de M. Chancel

Je voudrais d'abord vous féliciter pour votre courage à nous entendre. Ce qui me frappe aujourd'hui, c'est le manque de repères et l'effroi de la subjectivité. J'ai été tenu par deux éléments : le premier est une phrase de Nietzsche : « ce n'est pas le doute qui rend fou, c'est la certitude », et c'est le doute qui m'a fait avancer, jusqu'à cette minute ; et il y a une autre phrase que je rabâche et qui est de moi : « il ne faut pas donner au téléspectateur ce qu'il aime, il faut lui donner ce qu'il pourrait aimer ». C'est la seule définition, pour moi, d'un cadeau. Et d'ailleurs, si l'on réfléchit un peu, la culture, c'est le cadeau que l'on fait à quelqu'un. C'est d'une simplicité biblique. Malheureusement, le mot est très difficile : très difficile à composer, très difficile à entendre, très difficile à exprimer. C'est d'ailleurs tellement difficile que les candidats à la présidentielle, je ne sais pas si vous avez remarqué, ne parlent pas du tout de culture. Ils parlent de tout sauf de culture. Et c'est vrai qu'il y a une certaine difficulté car il y a cette façon, dont Nietzsche parlait aussi lorsqu'il s'adressait aux Grecs : « vous êtes là pour de beaux discours ». Et hélas on n'entend que de beaux discours. Et aujourd'hui encore, il faut bien le dire, la culture reste réservée à des gens que l'on dit « cultivés ». Et si l'on veut être un peu pervers, on pourrait ajouter que les musicologues ont parfois abîmé la musique, et les « cultureux » abîment parfois la culture. Et cela me paraît vraiment tout à fait dommageable, parce qu'aujourd'hui le mot « culture » est devenu le sésame d'un extraordinaire lot d'impostures. Lorsque j'entends les gens parler de culture, je me demande à qui ils s'adressent. D'ailleurs, les gens qui demandent des émissions, qui disent qu'on ne leur propose pas ce qu'ils souhaiteraient, ces gens-là demandent des émissions dont ils savent qu'ils ne les regarderont jamais. Car autrement, ça aurait pu être formidable... je me souviens par exemple de la venue de Soljenitsyne, il revenait des Etats-Unis et rejoignait sa Russie en passant par Paris, et je décide de faire une grande émission à 20h30. Tout le monde applaudit. En face, il y avait sur une autre chaîne une émission de la plus grande vulgarité, nous avons fait 1, ils ont fait 35. Les gens n'étaient pas venus ; comme tous ceux qui à une certaine époque parlaient d'*Apostrophes*. Bernard [Pivot] m'a souvent dit : « si ceux qui en parlent l'avaient regardé, on ferait encore dix fois plus ». Et pourtant c'était à une époque où les choses étaient belles parce que dans une même soirée, nous avions conçu ce concept avec Marcel Jullian, c'est que le vendredi soir nous avions une très bonne fiction, de 52 minutes, belle, ensuite *Apostrophes* à 21h30, et ensuite le *Ciné-club*. Nous avions une vraie soirée, et c'est cela, pour moi, la manière d'installer une chaîne. Vous savez, lorsqu'on me dit « la télévision doit éduquer,

instruire », je pars du principe que non. L'éducation, c'est à l'école qu'elle doit être faite. Nous ne sommes pas des instituteurs, nous ne sommes pas des professeurs. J'ai vraiment eu la chance de participer à beaucoup d'évolutions, de pouvoir faire pendant 20 ans *Radioscopie* et de recevoir 6800 personnes, partant d'un principe qui est d'ailleurs une très belle phrase du philosophe africain Hampaté Ba : « un vieillard qui meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ».

J'ai donc engrangé de la mémoire, et c'est cela notre travail, c'est cela notre première activité. Ensuite, le bonheur, ça a aussi été de créer Antenne 2. On nous attendait au tournant, mais lorsqu'on y réfléchit un tout petit peu, dans cette période qui aura duré seulement trois ans, puisqu'après, nous avons été jugés trop brouillons, trop brillants ou trop fou – je ne sais pas quoi, d'ailleurs, mais nous avons quand même enregistré 32 opéras...

Quelle est aujourd'hui la chaîne qui irait jusque là ? Tout a totalement changé et il faut savoir vivre avec son temps. J'aurai eu cette chance rare de pouvoir me promener – tout à l'heure vous avez parlé d'un *Grand échiquier* européen, tout cela me plaît, j'ai fait 350 *Echiquier* pendant 20 ans, je me suis promené partout dans le monde, je suis allé en Union Soviétique, le mur n'était pas encore tombé, on était en pleine répression. Je me souviens très bien que j'étais suivi de très près par le KGB, mais j'ai pu faire des choses. C'est une vraie chance pour moi d'avoir pu à chaque fois donner un peu plus à ceux qui voulaient entendre. J'ai fait une émission à Berlin, on parlait tout à l'heure de Karajan avec qui j'ai pu partager tellement de choses. Mais le bonheur, c'était d'offrir à l'autre ; et ma mission, c'était d'aller découvrir des jeunes. Vous, Didier, c'était avec Stéphane Grappelli, mais Anne-Sophie Von Otter, je l'ai connue grâce à Karajan à 13 ans qui m'a dit un jour qu'il allait me présenter une jeune prodige ; Yo-Yo Ma, le violoncelliste que vous connaissez, avait également 12 ans...C'était ça hier, c'est autre chose aujourd'hui. Il n'y a sans doute pas la même recherche mais ce n'est peut-être pas seulement la faute des créateurs de programmes. Je ne pense pas. De toute manière, je ne dirai jamais « de mon temps » ; j'ai une telle gourmandise que je pense – et c'est ça ma folie – que tout commence demain. Mais il faudrait que tout le monde en soit persuadé et je m'aperçois que ce n'est pas le cas. Les gens sont occupés par de toutes petites choses. Dans un de vos documents, vous dites : « la télévision est devenue l'un des principaux vecteurs culturels ». Vous allez voir à quel point tout ça est difficile. La télévision peut en effet apporter beaucoup. Je pense encore qu'aujourd'hui, un président de chaîne digne de ce nom pourrait inventer véritablement une définition nouvelle de sa chaîne. Lorsqu'on parle du livre, si vous remarquez bien, toutes les émissions littéraires passent aujourd'hui à 23h30, minuit, dans le meilleur des cas. Vous demandez à un écrivain quelle est aujourd'hui la meilleure émission littéraire, il vous répondra que c'est l'émission de Laurent Ruquier. Il faut le savoir : la vente des livres – encore faut-il savoir quels étaient ceux qui passaient par ce canal – se faisait par le biais des émissions de Fogiel ou d'Ardisson. A la vérité, ils faisaient un travail que les autres n'osaient pas faire. Et c'est ce qui me paraît important aujourd'hui si on regarde les choses de très près. Et puis j'ai aussi besoin de distinguer, sans le distinguer tout à fait, le « divertissement » de la « culture ». Je crois que la culture, c'est d'abord un divertissement puisque c'est un cadeau. Ma chance à *Radioscopie*, c'est d'avoir su me montrer totalement ignorant par rapport à des personnages que je recevais et qui étaient tout à fait extraordinaires. Comment aurais-je pu, moi, Chancel, ramener ma fraise face à des invités comme Jean Rostand ou Sartre ? Mais n'oubliez pas que la télévision a toujours eu des problèmes, ses problèmes. Quand nous avons reçu Jean-Paul Sartre, nous avions le projet de dessiner une carte de la philosophie, de la sociologie et de la politique au vingtième siècle à travers lui. Cela supposait qu'on aurait fait intervenir les plus grands philosophes du monde entier. Nous avons enregistré un petit film de sept minutes avec lui, et qui est un petit chef-d'œuvre, où il parle de ce qu'il va dire, de ce qu'il va faire, de ce que nous allons faire ensemble ; mais tout le reste a été cassé par le réseau de Jean-Paul Sartre qui lui a d'abord, dans un premier temps, interdit de faire son *Flaubert*, puis lui a interdit de faire cette émission, par pure jalousie. Toutes gens qui sont aujourd'hui au faite des honneurs, philosophes qui racontent à tous ce qu'il faudrait faire avec la certitude dont je parlais tout à l'heure. Ce que les

gens qui ne font rien sont forts pour demander aux autres de le faire ! C'est une chose qui m'a toujours frappée.

Je ne suis donc qu'un homme de terrain. Un homme de terrain qui s'est tellement soucié de ce qu'il aimait, c'est-à-dire la radio et la télévision, qu'il a quand même créé Antenne 2, avec Jullian ; c'est notre plus belle aventure ; nous sommes restés tous les deux tous seuls pendant six semaines, nous n'avions ni bureau, ni secrétaire, ni rien, mais qu'est-ce qu'on était heureux, on s'était réfugiés dans mes Pyrénées pour construire la chaîne... Et nous avons construit une vraie chaîne. Et puis il y a eu la création de France Télévisions. D'ailleurs je n'ai pas voulu intervenir tout à l'heure pendant que s'exprimait M. Clément, mais M. Lassalle a soulevé la question de la place d'ARTE. Soyons tout à fait sincères : je suis un défenseur de la télévision publique, je l'ai toujours défendue, mais nous avons aujourd'hui la 2, la 3, la 4, la 5, France Outremer, Euronews, ARTE, nous allons bientôt avoir une chaîne d'information qui va démarrer dans quelques jours... Peut-on supporter autant de chaînes dans un pays tel que le nôtre ? C'est une question que je pose. On serait peut-être plus forts si on limitait nos ambitions. Tout est un peu piégé : même lorsqu'on parle de « Ministère de la Culture », je crois qu'il faudrait mieux dire, comme autrefois, « Ministère des Affaires culturelles ». C'est à l'image d'un abus des mots qui abîme sans doute le pouvoir.

Je crois que le plus important consiste à savoir être regardé ; mais ça ne veut pas dire être regardé par le plus grand nombre. J'ai eu la chance d'être installé, avec le *Grand échiquier*, à 20h30. L'émission durait entre trois et cinq heures, toujours en direct, mais jamais je ne pensais « combien de spectateurs ? ». Nous en avons eu beaucoup, peut-être par le fait du hasard... À une certaine époque, *Apostrophes* faisait une audience considérable. Ce n'était pas du tout limité, donc il y avait une ouverture à ces créneaux, une ouverture à la littérature, une ouverture à la musique, une ouverture à la curiosité. Elle existe toujours, mais nous en sommes revenus aux gens qui trichent, à ceux qui dans un dîner vos racontent des livres qu'ils n'ont pas lus. C'est le domaine du mensonge, au sujet de ce qu'on lit, de ce qu'on sait, de ce qu'on regarde. Mais je crois qu'il ne faut pas s'arrêter à cela ; la télévision est un vecteur tout à fait essentiel. C'est vrai qu'aujourd'hui, elle est piégée par des problèmes d'audience. Prenons pour exemple l'émission de Frédéric Taddeï sur France 3, à 23h : on peut l'aimer ou pas mais il y a pour une fois depuis longtemps un vrai rendez-vous. L'audience actuelle n'est pas exceptionnelle, mais tout programme a besoin de se chercher, de faire des essais, de trouver un ton... Il faut là comme toujours tenir la barre : le problème de l'audimat est un problème qui a toujours éloigné de la vérité de la télévision. Je n'ai jamais cultivé l'audimat ; en revanche, il fut une époque où l'on bénéficiait des indications d'un Qualimat : on jugeait les émissions sur la qualité. C'est d'ailleurs grâce à ces notes sur la qualité que le *Grand échiquier* a bondi.

Le plus important quand on parle de culture, c'est selon moi d'aller à la rencontre de l'autre et notamment de ceux qui méritent d'être encouragés et soutenus. Un de mes amis d'enfance, très doué, continue de rester à la porte des expositions en me disant : « je ne suis pas cultivé ». Il faut savoir qu'il y a des mots qui bloquent le chemin. A force d'insister sur le mot « culture », on pourrait être amenés à le déformer. Je terminerai en disant qu'on demande tout et trop à la télévision parce que les services officiels sont incapables d'éduquer eux-mêmes. Evitons les mensonges.

Questions à M. Chancel

M. Lockwood :

Vous dites que l'éducation doit être faite par l'école et non par la télévision. Est-ce que vous pensez que la télévision peut défaire la culture et l'éducation ?

M. Chancel :

Oui, elle le peut et le voit régulièrement. Il y a dans certains programmes une banalité, une médiocrité et une vulgarité, mais il y a aussi à côté de cela des émissions tout à fait remarquables. Il faut savoir choisir. Choisir, c'est éliminer.

M. Lockwood :

Mais un enfant ou un adolescent moyen a-t-il vraiment les moyens de choisir ?

M. Chancel :

Non, il n'a peut-être pas les moyens de choisir mais il le fait. Si on regarde le temps passé par les enfants, même les plus modestes, devant Internet ou autres, on peut être totalement affolé. Non, on fait trop de griefs à la télévision, et on en revient à cette chose, c'est aux services officiels d'éduquer. Je suis peut-être utopiste, je crois que la télévision c'est vraiment le vecteur du bonheur, d'un bonheur à donner. Il y a déjà bien assez de malheur comme ça dans les journaux télévisés : le reste est un plus. Mais c'est toujours quelque chose d'extraordinaire de pouvoir offrir à quelqu'un ce qu'il ne connaît pas. J'ai toujours composé mes émissions avec le souci de ce qui pourrait séduire le public. Je n'ai pas envie que du fond de mes Pyrénées, un berger puisse me dire : « j'ai écouté l'opus 21 » ; j'ai envie qu'il me dise « j'ai écouté l'autre soir et c'était très beau ». C'est pour ça que je parlais tout à l'heure des musicologues. C'est aussi pour ça que j'ai toujours pris soin de composer des programmes avec des morceaux qui pouvaient intéresser un public cultivé et un public qui ne connaîtrait rien à la musique. Si vous offrez à un public qui n'est pas averti des choses difficiles, il n'écouterà pas, il ne regardera pas. C'est donc un vrai travail.

M. Lockwood :

Est-ce que vous ne trouvez pas que la télévision est responsable de cette déperdition culturelle chez le public ?

M. Chancel :

On l'accable de tout mais c'est vrai qu'il n'y a plus rien. Il y a des présidents ; ils sont, eux, directement concernés. Je pense qu'on pourrait refaire un *Grand échiquier*, ou une émission comme *Apostrophes*, aux bonnes heures. Il est facile de faire aujourd'hui une émission à minuit ! Elles sont regardées par si peu de gens, ou alors par ceux qui ne vivent que de ça... Mais ce n'est pas un cadeau fait à un public plus large... Ces émissions sont aujourd'hui des émissions de réseaux, elles s'adressent avant tout à une corporation. En revanche, je ne pense pas que la télévision puisse abîmer une éducation. D'abord, les parents restent responsables de leurs enfants. Malheureusement ils rejettent souvent cette responsabilité. Combien des mes amis ai-je vus laisser leurs enfants pendant des heures devant des programmes stupides, parce que la télévision fait office de baby-sitting... Je résisterai toujours devant cette habitude de dénigrement. La télévision a tous les défauts de la terre, je l'accorde, mais il faut toujours partir du principe que c'est le téléspectateur qui est responsable. Après tout, c'est lui qui fait l'audience, et donc le succès des programmes. Le téléspectateur n'est pas innocent, sa télévision n'est qu'un miroir.

Mme Dumas :

J'ai beaucoup apprécié votre intervention, parce qu'on se plaint beaucoup des hommes politiques, mais on est responsable des hommes politiques que l'on a, tout comme on l'est de la télévision qu'on a. Je voulais ajouter qu'il est évident que l'éducation artistique et culturelle commence à l'école, même à trois ou quatre ans.

M. Chancel :

Un de mes amis, Jacques Ruzier, considère qu'à partir de 7 ans, un enfant a fini d'imprimer.

M. Lockwood :

Une enquête qui vient de paraître insiste sur le fait que l'essentiel du travail est fait à l'école maternelle.

Mme Dumas :

Il est certain que si cet effort était fait à ce moment-là, ce serait moins compliqué par la suite. Mais je suis tout à fait d'accord avec vous pour dire qu'on n'éduque pas les gens à choisir, parce qu'il est vrai que l'offre culturelle existe. Par contre, vous me faites penser qu'il y a quelque chose qui devrait pouvoir être changée à la télévision, c'est le choix des personnalités qui présentent et incarnent des programmes artistiques et culturels. Il n'y a peut-être pas suffisamment de recherche des personnalités, comme vous l'avez été, comme Patrick de Carolis l'a été avec *Des Racines et des ailes*, susceptibles de jouer un rôle de passeur. Il y a aussi régulièrement un déséquilibre, entre volonté de lancer un vrai questionnement, un débat, et souci d'une image un peu tendance ou branchée.

M. Chancel :

C'est vrai que les choix des invités me dépassent. On voit souvent des invités qui n'ont rien à dire, rien d'autre à faire que leur promotion... Par contre, j'ai vu récemment au sujet d'un livre un débat sur *Ce soir ou jamais*, entre Claude Lanzmann et Jorge Semprun et c'était extraordinaire. Ce genre de débat entre deux voix fortes peut exister mais il faut toujours être opiniâtre, et laisser aux programmes le temps de s'installer. Mais il est toujours nécessaire de rester vigilants dans le choix des invités et des sujets. Et puis il faut absolument accueillir des gens qu'on ne voit nulle part ailleurs, parce que si vous regardez un peu l'ensemble des programmes, vos verrez qu'on retrouve toujours les mêmes invités.

M. Kerlan :

Je voudrais intervenir au sujet de l'idée du choix. On dit que les spectateurs sont libres de leur choix, et à l'école on parle beaucoup de cette liberté du choix, « apprendre à choisir » ; mais nous savons bien que pour beaucoup de personnes, le choix est extrêmement prédéterminé ; et ensuite, je m'interroge moi-même en premier lieu : quand je choisisais de vous regarder ou de regarder Bernard Pivot, je crois que la question que je me posais, c'est « qu'est-ce qui me ferait plaisir ce soir ? », et dans ce plaisir il y avait l'idée d'une rencontre nouvelle, la part d'aventure, qu'est-ce que je vais apprendre... Je crois que cette éducation au choix, c'est vraiment l'éducation tout court.

M. Chancel :

C'est vrai et ça me rappelle un *Grand échiquier* avec Placido Domingo. Il n'avait pas une minute quand je l'ai rencontré pour la première fois à Vienne, et nous avons été obligés de prévoir un numéro de l'émission pour deux ans plus tard. Mais nous n'avons pas cessé de travailler pendant deux ans... Je me rappelle aussi un numéro avec Karajan qui avait battu un match de coupe du monde sur une autre chaîne. Ce sont des choses qui arrivent, qui peuvent arriver. Mais nous avons pris avec l'un ou l'autre rendez-vous depuis longtemps ; c'est ce qui manque aujourd'hui : le rendez-vous. Quand on a demandé un jour aux gens quelles sont les émissions qui portent vraiment l'image d'une chaîne, ils ont répondu en très grand nombre *les Dossiers de l'écran*, *Apostrophes*, *Champs-Élysées*, et le *Grand échiquier*. Ils citaient 4 émissions. Aujourd'hui, des émissions de variétés, vous en trouvez partout, mais on ne sait plus toujours par

qui elles sont menées, et on y retrouve souvent les mêmes invités, les mêmes chanteurs. Mais jamais on n'aurait vu Ferré, Brel, Ferrat, Montand ou Brassens, que je mêlais aux artistes plus classiques, jamais ils ne m'auraient dit « je veux chanter telle chose parce que mon disque vient de sortir, car j'aurais dit non. Le choix des musiques était fait par mon invité principal, avec moi. Nous choissions ensemble. Alors c'est vrai qu'il y avait des humeurs : Menuhin qui adorait participer avec les autres, son bonheur était d'aller jouer avec les Tsiganes, à Budapest, ou Lorin Maazel qui adorait accompagner avec l'orchestre national Serge Lama dans « les Petites femmes de Pigalle »... On obéissait à chacun, et c'est ce qui était extraordinaire. Mais ça se préparait très longtemps à l'avance : les morceaux, la manière dont on les présenterait. Il y avait un vrai bonheur de participation. Aujourd'hui, presque toutes les émissions sont enregistrées, les montages sont souvent des massacres et c'est un non-sens.

M. Lockwood :

Ce qui me fait de la peine, c'est de penser à toute la passion de la musique que vous avez déployée, alors que quand je vais aujourd'hui dans une école, aucun élève ne sait qui sont Menuhin, Rubinstein... Aucun ne sait qui sont ces artistes qui sont passés si brillamment dans vos émissions. Quand je demande aux enfants de me citer un violoniste, ils me parlent d'André Rieu. C'est le seul. Mais ça découle directement de la publicité très impressionnante qui est faite à ses disques, pour des raisons commerciales. Mais les connaissances des enfants sont déterminées par les motifs commerciaux des grandes maisons de disques et c'est quand même un problème grave... Peut-on vraiment dans ces conditions parler de démocratisation culturelle ? Cette culture-là est-elle vraiment libre ? Je crois qu'on n'est pas très loin d'un totalitarisme culturel, dicté par des impératifs marchands...

M. Chancel :

C'est vrai mais il y a aussi un problème d'intégration de la France au mouvement général des artistes. Vous faites partie des artistes qui se produisent partout dans le monde, et il y en a d'autres, mais la France ne les accueille plus. Augustin Dumay, le grand violoniste, joue partout, sauf en France, *idem* pour Jean-Philippe Collard ; les sœurs Labèque sont en Asie, à Berlin... Mais en France, il faudra chercher pour les avoir. En revanche, je sais pour visiter souvent les salles d'expositions réservées aux artistes dans mon pays, les Pyrénées, que s'il y a un peintre du coin, on l'expose même si ce sont des croûtes, alors qu'un type qui a passé quelques temps à l'étranger n'est pas exposé, même s'il a un vrai talent. On fait jouer dans de petites chapelles des musiciens qui ne méritent pas le nom de musiciens, c'est dommage et c'est le signe d'un problème de la politique française en la matière.

La vraie question est là. Ce n'est pas de faire 50 pages de textes. Sinon on ne s'en sort plus, tout devient plus long, plus compliqué. Mais je reconnais que nous n'avons jamais eu de soucis avec les institutions, avec le Ministère de la Culture notamment, parce qu'on arrivait avec des idées et des projets. La plupart des directeurs de chaînes sont paralysés par l'audience qui les préoccupe beaucoup plus que les projets et idées... Il y a donc encore un gros travail à faire, mais il n'y a pas d'inquiétude à avoir puisque tout peut commencer demain. Il faut savoir que demain, tout peut commencer, mais qu'il faut s'y mettre.

* * *

AUDITION DE BERTRAND MEHEUT

Exposé de M. Méheut

J'avais prévu de vous donner quelques informations sur le contenu de Canal+ et sur son projet culturel et citoyen. Très clairement, la création est au cœur de notre stratégie éditoriale, et je voudrais préciser que le groupe Canal+ est l'opérateur principal – je le dis sans arrogance – et leader de la télévision payante en France, et certainement le premier groupe de médias, compte tenu de son chiffre d'affaires, de son nombre d'employés et de son investissement dans la création, tous médias confondus et toutes chaînes de télévision confondues. Cependant sa caractéristique d'être un opérateur de télévision payante est particulière puisqu'il faut payer pour accéder à ces contenus, mais cela détermine une caractéristique importante, c'est que ces contenus doivent être exclusifs et si possible apporter un attrait suffisamment important pour qu'il suscite un abonnement. Le groupe lui-même est à la fois un éditeur et un distributeur, éditeur de chaînes, nous éditons environ 25 chaînes, dont les composantes de Canal+, le Bouquet représentent le vaisseau amiral, mais également un grand nombre d'autres chaînes, j'évoquerai par exemple la chaîne CinéCinéma, une chaîne de documentaires comme Planète, une chaîne d'information continue comme iTélé, et bien sûr j'en oublie beaucoup. Dans notre rôle de distributeur, nous sommes présents chez l'essentiel des revendeurs français qui sont plus de 10 000, qu'ils appartiennent à la grande distribution ou soient individuels, de façon à véhiculer notre offre de plus de 250 chaînes chez les foyers français, et à l'issue de la fusion avec TPS qui va intervenir très prochainement puisque l'aboutissement de cette opération va intervenir le 4 janvier, nous disposerons de plus de 10 millions d'abonnements à nos offres, ce qui représente une pénétration très importante sur l'ensemble des foyers français. A cet égard, nous avons une responsabilité très importante, et je voudrais dire que notre axe de développement principal consiste à chercher comment enrichir en permanence notre contenu, ce qui a toujours été notre stratégie puisqu'après avoir traversé une période difficile, le groupe, pour se renouveler et pour conquérir à nouveau ses clients actuels ou futurs, a investi dans les contenus, et pas seulement dans le football comme le diraient certains, car les chiffres du football sont assez connus, et pour prendre l'exemple de Canal+, Canal + le Bouquet, groupe de chaîne premium, nous avons investi non seulement dans le football mais dans le sport en général, dans le cinéma, massivement, dans la fiction, qu'elle soit française ou étrangère, dans le documentaire, mais aussi dans l'information et le divertissement. Nous avons ainsi défini 6 pôles éditoriaux principaux, avec pour chacun d'entre eux des objectifs très ambitieux en matière d'exclusivité. Quand je dis exclusivité, ce n'est pas seulement être les seuls, c'est aussi être très particuliers dans les choix que nous faisons et qu'attendent nos abonnés. Je crois beaucoup à ce concept de grille de programme toujours lié à un projet culturel et citoyen, pour rassembler un maximum de téléspectateurs autour de nos contenus. Si je commence par le cinéma, Canal+ joue un rôle essentiel : la seule chaîne Canal+ diffuse plus de 400 films par an, et si je prends Canal+ cinéma qui est une extension de Canal+ en numérique, cette chaîne diffuse de 20 à 100 films exclusifs et inédits, qui parfois n'ont pas même fait l'objet d'une sortie en salle. Nous voulons à tout prix être le vecteur de diffusion de l'ensemble des cinémas du monde, et à cet égard nous appliquons des clauses de diversité très importantes, et pour vous donner un exemple, plus de 55% des films que nous diffusons sont des films dont le budget est inférieur à 5 millions d'euros, ce qui est un budget relativement bas. Nous nous engageons à acheter des films à budget faible. J'ajoute que nous diffusons chaque année ou nous préachetons une quarantaine de premiers films, et que l'année dernière par exemple, nous avons également acheté plus de 35 seconds films. Nous essayons de réaliser des producteurs ou des réalisateurs qui se lancent dans cette activité en leur trouvant un vecteur de diffusion au travers de nos chaînes. Sur le documentaire, que ce soit sur Canal+ ou sur nos chaînes dites thématiques, comme le sont les chaînes Planètes, nous investissons considérablement dans le documentaire, et nous avons d'ailleurs sur Canal+ défini

une case que nous appelons « les nouveaux explorateurs » dans laquelle nous voulons investir pour des documentaires innovants et inédits. Pour ce qui concerne Ma Planète, que nous avons parfois en association avec France télévisions, et j'évoquerai Planète Thalassa par exemple, mais aussi Ma Planète, qui est une chaîne à laquelle je tiens beaucoup, plutôt éducative, pour permettre aux jeunes d'accéder à des contenus que je voudrais pouvoir qualifier d'intelligents et novateurs. Dans le domaine des programmes courts, ce n'est pas une catégorie éditoriale, mais traditionnellement, avec Canal + le bouquet, nous avons décidé d'investir considérablement dans les programmes courts. Vous connaissez sans doute la case des « Films faits à la maison » ou « Mensomadaire ». C'est un moyen d'expression très important pour beaucoup de nouveaux acteurs de notre domaine télévisuel, et c'est quelque chose qui est très apprécié de nos abonnés, et nous allons continuer à investir dans ce domaine. Dans le domaine de la fiction, et je me focaliserai particulièrement sur le domaine de la fiction française, nous souhaitons qu'elle soit créative, engagée et diversifiée. Nous avons commencé il y a deux ans, et d'étape en étape, nous avons renforcé ces investissements, de telle sorte que je pense qu'aujourd'hui, on nous reconnaît une certaine audace, et je voudrais citer deux fictions qui vont être diffusées prochainement, *Jihad* et *Mafiosa*, où nous nous permettons d'aborder des sujets qui ne sont pas aussi fédérateurs que ceux que l'on peut trouver sur les chaînes gratuites, mais qui attirent beaucoup d'intérêt de la part de nos abonnés, et nous allons renforcer notre rôle dans la matière. En terme de perspective, nous pensons inéluctable de continuer à renforcer nos investissements dans les contenus. Je viens de l'évoquer : au milieu de l'émergence d'un grand nombre de chaînes gratuites, notre élément distinctif, c'est notre marque « Canal+ » et notre contenu. Notre contenu ne sera celui qui est attendu par nos abonnés que si nous investissons, une fois encore, dans le cinéma, dans le documentaire, dans la fiction et dans les programmes courts, pour ne citer que les pôles les plus importants. Je voudrais que notre ligne éditoriale, basée sur deux piliers essentiels qui sont la qualité et la diversité, soient l'élément fédérateur de reconnaissance autour de nos programmes, et c'est absolument notre volonté avec nos équipes d'investir dans ces domaines. Voici ce que je souhaitais vous dire au préalable.

Questions à M. Meheut :

Mme Dumas :

Nous avons reçu les différents présidents des chaînes de télévision, et mesuré l'écart entre les discours de ces présidents des différentes chaînes et notre propos. On confond souvent la place de la culture à la télévision et l'éducation artistique, et je voulais savoir si vous aviez une stratégie, ou l'envie de développer tout ce qui va former l'esprit critique, une forme de médiation entre le jeune public et des œuvres culturelles qui ne sont pas forcément des œuvres que vous diffusez par ailleurs, parce que vous n'êtes pas obligé de diffuser de l'opéra ou de théâtre. Y a-t-il une volonté de faire vraiment de l'éducation culturelle à la télévision ?

M. Méheut :

Oui, tout à fait, nous allons être en mesure de renforcer cette volonté par l'acquisition de TPS qui diffuse également de l'ordre de 250 chaînes qui sont parfois différentes de celles que l'on diffuse, mais qui sont toujours positionnées exactement dans les mêmes « thématiques ». Cette concurrence que nous nous livrions avec TPS consistait à recruter des abonnés dans les domaines les plus forts en matière de recrutement : le cinéma, le sport, la jeunesse (mais au sens des programmes ludiques pour enfants), voire le documentaire. Nous avons pu constater déjà en renforçant nos piliers éditoriaux de Canal+ comme je l'évoquais, qu'en diversifiant ces piliers, en ne faisant pas seulement de Canal+ une chaîne de divertissement et de sport, nous attirons un nouvel intérêt à nos chaînes. Pour prendre un exemple du pouvoir recrutant des différentes thématiques, plus de 22% de nos nouveaux abonnés viennent aujourd'hui pour des raisons autres

que le cinéma ou le sport, et c'est un vrai succès : cela signifie que ce que nous appelons notre « segmentation diversification » est en train de payer et qu'il y a une attente très forte pour d'autres domaines, ceux que j'évoquais précédemment. Le fait qu'avec TPS nous allons nous regrouper n'a pas pour objectif de diminuer le nombre de chaînes totales, 250 d'un côté comme de l'autre en arrondissant, mais de diversifier les thématiques dans lesquelles nous allons porter nos efforts. Nous avons aujourd'hui au sein du groupe CanalSat une dizaine de chaînes de cinéma, sous la marque CinéCinéma, TPS a à peu près le même nombre de chaînes sous la marque TPS Cinéma, il est bien évident que nous n'allons pas faire 20 chaînes de cinéma, et que nous allons au contraire offrir un nombre de chaînes supérieur à ce qui existe sur TPS ou CanalSat, mais en renforçant la qualité de chacune de ces chaînes et en dégagant des ressources pour développer d'autres thématiques, et nous considérons que l'éducation est l'une de ces thématiques. On a fait des petits pas avec « Ma Planète » pour les enfants plus jeunes, mais nous aurons les moyens, de par cette économie des chaînes, de développer des thématiques dans le domaine de l'éducation. Il n'y a même pas besoin d'une journée pour voir ce qu'on peut faire en la matière. De là à voir ce qu'on peut faire en la matière pour les arts plastiques, je ne vous dirai pas oui mais je ne vous dirai pas non. Par contre, nous allons développer des chaînes thématiques, vraisemblablement pas tournées vers le spectacle vivant qui est très bien dans les espaces qui lui sont destinés, et la télévision doit apporter autre chose.

M. Lockwood :

Quel est le profil des spectateurs de Canal+ ?

M. Meheut :

Dix millions d'abonnements représentent environ 8 millions d'abonnés puisque certains ont plusieurs abonnements. Huit millions d'abonnés sur les 25 millions de foyers français, il faut multiplier par trois pour avoir le nombre approximatif de téléspectateurs. Mais avec 25 millions de téléspectateurs, nous touchons toutes les couches sociales d'un pays, et Canal + n'est plus un média de niche comme à sa création en 1984. Mais si nos abonnés ne peuvent pas être distingués par des différences sociales, ils ont quelques caractéristiques : nos abonnés ont le plus grand taux d'équipement en PC, le plus grand nombre d'accès Haut Débit par Internet, ce sont ceux qui vont le plus souvent au cinéma, qui ont le plus grand taux d'équipement en lecteur de DVD. On ne peut donc faire distinction sur des bases socioculturelles puisque le taux d'équipement n'est pas en soi un gage de niveau social ou culturel, mais il s'agit d'un groupe qui a les plus grandes facilités d'accès aux équipements culturels.

M. Chaintreau :

Il y a un axe de réflexion qui nous intéresse beaucoup : la possibilité de réutiliser certains programmes dont certains ont des caractéristiques documentaires voire déjà pédagogiques : vous avez parlé de Ma Planète qui est typiquement dans ce cas. Nous envisageons la possibilité de travailler en amont avec la production de ces œuvres sur la réutilisation en termes de moyens techniques et de droits devant les groupes scolaires qui ne sont pas les usagers du cercle de famille et entraînent un usage différent. Quelle est votre position sur ce point ?

M. Meheut :

Nous sommes, sans arrogance, les financiers de l'exception culturelle française. Il n'y aurait pas de cinéma français sans le système Canal, ce système qui consiste à consacrer obligatoirement une partie de notre chiffre d'affaires au financement de films, car il n'y aurait pas de films sans préachat puisqu'il s'agit d'un financement très en amont. Nous essayons de développer une stratégie de préachat comparable dans le domaine du documentaire ou de la fiction. La difficulté que nous avons parfois, ce n'est pas vrai dans le domaine du cinéma mais ça

peut l'être dans d'autres domaines, c'est que nous n'avons pas le droit de financer nous-mêmes : vous connaissez cette loi qui contraint les diffuseurs à faire appel à la production indépendante et à des sociétés externes pour au moins 85% des programmes. Nous sommes rarement détenteurs des droits des programmes que nous diffusons. Le système a contribué à l'éclatement de la profession et à l'éparpillement des ressources qui font que la valorisation de ces droits, quitte à ce que ceux-ci soient concédés gratuitement ou pour des sommes dérisoires à l'Education Nationale, n'est aujourd'hui pas assuré, et je pense que c'est une des faiblesses de la contrainte qu'on nous impose à cet égard. Si je prends l'exemple du groupe Canal, nous avons dans le périmètre du groupe une société qui s'appelle Studio Canal, qui dispose du catalogue de droits cinématographiques le plus important d'Europe, et que le rôle de Studio Canal est d'acquérir des mandats, et donc de vendre des droits sur la durée de vie qui est infinie des œuvres : nous avons 5300 titres en catalogues, et donc nous gérons des droits de vidéo, de télévision, de salle, selon les cas, et hormis ces activités de Studio Canal pour le cinéma, nous ne sommes pas titulaire de ces droits à cause de l'obligation réglementaire que j'évoquais tout à l'heure. J'imagine que mes confrères ont abordé le sujet, notamment pour les émissions de flux. Nous y sommes moins confrontés qu'eux puisque nous ne faisons que très peu d'émissions de flux.

M. Chaintreau :

Quelle serait selon vous la situation à ce problème franco-français ?

M. Meheut :

Il s'agit d'un complexe national vis-à-vis de ceux qui gagnent de l'argent et le complexe des soi-disant gros : « small is beautiful ». On préfère donner 50 licences à des nouvelles chaînes et surtout pas aux grands acteurs industriels plutôt que d'aider ces grands acteurs industriels. C'est comme si on voulait susciter un nouveau fabricant de voitures dans un garage pour concurrencer Renault et Peugeot, et en les empêchant d'être présents sur le marché extérieur.

Je vous assure qu'on fait tout pour qu'il y ait des nouveaux acteurs qui arrivent, qui monnayent la concession que leur fait la collectivité des concessions ou droits qu'on leur donne parce qu'ils sont incapables d'avoir une vocation industrielle parce qu'ils n'ont pas l'assise ou la compétence. C'est terrible ! Privilégions TF1, Canal, et M6, avec le groupe public, puisque ce sont les entreprises qui portent tout le financement de toute la création audiovisuelle en France. Et nous n'avons aucun groupe de média suffisamment fort pour l'international. Et nous n'avons pas de droits, puisqu'ils sont confiés à des PME dont les propriétaires, entrepreneurs, s'enrichissent individuellement grâce à cette manne mais ne créent pas d'industrie. Pour reprendre l'exemple de Peugeot et Renault, est-il vraiment important d'aider quelqu'un qui fabrique une petite voiture dans un garage ? Par contre, il est plus important que Renault puisse vendre, mettons 4 millions de voitures par an, et pour ça, il faut pouvoir vendre hors de France. Il faut que Canal arrive, mais nous y arriverons, c'est mon objectif, à nous développer pour renforcer notre capacité à investir dans des contenus.

M. Lockwood :

Pensez-vous qu'il soit sain que l'audiovisuel soit une industrie ?

M. Meheut :

Absolument. Je vais vous choquer, mais industrie n'est pas un mot péjoratif : industrie veut dire une entreprise qui soit capable de se développer économiquement tout en jouant son rôle de citoyen ou de contributeur. J'en parle d'autant plus facilement que je suis arrivé assez récemment à Canal : l'idée des contributions et obligations autour du groupe Canal en 1984 est le système qui fait qu'il y a aujourd'hui un cinéma français. On est capable de développer une industrie, c'est-à-

dire une entreprise qui soit capable de se développer sur ses propres deniers, puisque nous ne recevons rien de l'Etat.

L'idée que l'on puisse créer une entreprise de média sponsorisée et financée uniquement par la puissance publique est un leurre. La clé est de créer des acteurs capables d'être une roue d'entraînement pour l'ensemble des acteurs de la chaîne.

Les métiers de télévision payante et de télévision gratuite n'ont rien à voir : nous avons des équipes commerciales qui démarchent la distribution ; le revenu de la télévision gratuite c'est la publicité, le métier de la télévision gratuite, c'est d'obtenir le plus grand nombre de spectateurs devant la télévision, puisque ce nombre induit directement votre chiffre d'affaires, votre investissement, donc éventuellement votre résultat. Notre travail est très différent : je ne dis pas qu'il soit plus facile ou plus difficile, je crois que c'est plus subtil puisqu'il n'y a pas de lien direct : avec Canal + on vend une marque et quelque chose derrière. Nos abonnés ont envie de venir et rester puisqu'un certain nombre de fois par mois, ils trouvent sur Canal+ quelque chose qui les satisfait. Ce compte ne se mesure pas en nombre de téléspectateurs derrière l'écran. Mais ce que l'on constate aujourd'hui en raison du grand nombre de nos abonnés et de la segmentation des piliers éditoriaux telle que je l'ai indiquée, c'est qu'il faut qu'on soit en mesure de satisfaire tous les membres d'un foyer, plusieurs fois par semaine, en *prime time*. Cet objectif a été défini, mais ce n'était pas le cas avant : Canal+, si je reprends l'histoire, c'était le foot et le cinéma. Aujourd'hui, les séries américaines semblent attirer les femmes. On s'arrange pour offrir à chaque catégorie sociale au moins deux programmes hebdomadaires qui les intéressent : pour les femmes, pour les enfants, les ados, les footeux ou pas, les hommes.

Ce sont donc deux métiers différents : il faut du contenu, de l'image, et de l'exclusivité, et satisfaire. D'ailleurs, on mesure chaque jour l'audience, mais c'est pour nous un critère très marginal. Par contre, ce que nous mesurons chaque jour et sur chaque émission, c'est la satisfaction. Chaque membre du panel qui a son boîtier donne une note de 1 à 6 au programme.

M. Lockwood :

Vous avez donc une relation directe avec les spectateurs, le mode de relation n'a rien à voir avec celui des télévisions gratuites... Vous n'avez pas l'interface publicitaire, ce qui change tout. Pour les autres chaînes, c'est tout de même le publicitaire qui fait la loi.

M. Meheut :

En effet, il faut avoir le plus grand nombre de spectateurs derrière votre écran. Je ne sais pas si vous vous souvenez du programme lancé avec Emmanuel Chain en 2003, *Merci pour l'info*. Toute la presse bienveillante à notre égard soulignait le manque d'audience. Moi je regardais la satisfaction, qui était de 5,8 sur 6. Les gens ont jugé le programme intéressant et intelligent. Nous avons décidé de maintenir le programme toute la saison. Notre équilibre se fait entre la satisfaction, l'image et un peu d'audience. Et ça permet des émissions culturelles bien choisies et c'est quelque chose sur lequel on va travailler de plus en plus. Nous pouvons tout à fait travailler sur des divertissements intelligents.

M. Baqué :

Vous nous avez dit que la préoccupation éducative et culturelle était réelle chez Canal+, que cela n'allait pas diminuer dans vos projets d'extension. Vous nous avez dit que vous n'étiez pas en mesure de nous dire s'il pouvait y avoir ou non une fenêtre « arts plastiques », c'était un exemple. Deux questions donc : allez vous réfléchir à ce qui se passerait dans cette fenêtre d'arts plastiques si elle était mise en place, et deuxièmement, estimeriez-vous utile de travailler avec nous sur la relation entre le contenu de votre programme et les programmes d'arts plastiques de l'école à l'université ? Vous nous apprendriez beaucoup de choses et on vous en apprendrait un petit peu.

M. Meheut :

L'idée d'un programme sur les arts plastiques est pour moi encore très générale et fugace dans mon esprit puisqu'on en n'est pas au stade de la concevoir : nous observons quel type de case on pourrait libérer : est-ce que cela peut se faire sur Canal +, ou plutôt sur Canal + décalé qui sera un vecteur un peu différent de Canal+. M. Chancel est intervenu avant moi ; il est administrateur de Canal+ et il nous pousse toujours dans ce sens. Je l'aime beaucoup et je vais être obligé de lui céder. Je ne peux cependant pas vous dire plus précisément ce que nous pourrions faire, ni quand nous le pourrions.

M. Baqué :

Accepteriez-vous que le moment venu, nous puissions travailler ensemble ?

M. Meheut :

Bien sûr. Je serai tout à fait prêt à recourir à vos compétences et à vos contributions.

M. Baqué :

Je vous assure que la mienne serait gratuite !

M. Chaintreau :

Pour poursuivre cette conversation sur un plan très concret : comme vous nous l'avez dit tout à l'heure et comme les autres présidents de chaînes nous l'ont dit précédemment, le fait que vous ne soyez pas producteurs, vous-même, d'une émission de ce type qui intéresserait fondamentalement l'Education Nationale et avec des possibilités de rediffusion à partir de l'ADSL, nécessite que l'on trouve à l'avance la solution pour pouvoir vendre les droits qui permettent la diffusion sur les groupes scolaires. C'est l'un des points centraux de notre réflexion. Ayant entendu les patrons de toutes les chaînes, celles qui sont privées comme celles qui sont publiques, de même que vous qui êtes dans un modèle économique différent, on bute toujours sur cette difficulté-là, et si elle n'est pas levée, et il faut évidemment la lever en liaison avec les producteurs, et avec une réglementation qui fasse la part de tout le monde, je ne pense pas qu'on puisse avancer beaucoup sur le sujet du produit télévisuel comme outil du temps scolaire.

Mme Dumas :

Je vais intervenir sur la question parce que je crois qu'on confond deux choses : sur ce que dit M. Meheut sur le fait de ne pas pouvoir produire à long terme, et surtout la fiction télévisuelle, j'ai dit à plusieurs reprises que je trouve que c'est grave. Le fait que les chaînes de télévision ne puissent pas détenir les droits des chaînes de fiction qui sont effectivement faites principalement pour elles (le cinéma c'est plus compliqué puisque c'est fait pour plusieurs supports d'exploitation), mais c'est évident pour la fiction télévisuelle.

Le problème donc relève aussi du ministère de la culture : quel ministre va se mettre à dos tout le tissu de producteurs audiovisuels dits indépendants, alors même que ce n'est pas dans leur intérêt d'être dans la situation dans laquelle ils sont ; il est évident qu'ils vivent moins bien que les producteurs anglais qui ne sont pas accrochés à leur négatif mais préfèrent faire des fictions avec plus d'argent et souvent de meilleure qualité, sans vouloir à tout prix détenir les droits. Mais le problème est avant tout celui du rapport politique entre une profession, régulée par autogestion – les accords sont passés entre les producteurs et la télévision, seule une partie dépend de la loi et des décrets. Les chaînes de télévision ne sont donc pas en mesure de régler le problème. Elles peuvent le demander mais il faut que d'autres forces se mettent en place pour faire comprendre à quel point c'est aberrant, puisqu'il n'y a pas de valorisation des droits, ni du côté de l'éducation scolaire, ni même au niveau de la valorisation économique, donc ça n'a d'intérêt pour personne. Par contre, il y a toujours une confusion avec ces fameux accords contractuels signés en mars avec

la SACD, PROCIREP et autres, et qui donnent la possibilité d'utiliser ces programmes diffusés par les chaînes de télévision par les enseignants. Normalement la question est réglée par les accords signés en mars. Les deux problèmes sont à disjoindre.

La question de savoir si les enseignants peuvent utiliser des œuvres dans leurs cours est réglée par les accords de mars qui le permettent : il y a une rémunération forfaitaire globale qui règle le problème légal d'accès aux contenus télévisés. Cela n'inclut pas les contenus en DVD ou sur le net, mais ça existe déjà pour les contenus télévisés. Ce sont donc deux choses assez différentes : mélanger les droits pour l'éducation et le problème presque économique qui est posé par les chaînes de télévision sur les limites fixées pour la production, c'est assez différent, et même Studio Canal ne peut plus être producteur délégué depuis le décret de cet été.

M. Meheut :

Ce sujet est important : si les éditeurs ne peuvent pas s'investir dans la production et la propriété – je ne cherche pas à revenir aux origines de cette loi qui était peut-être utile en son temps, mais le paysage a beaucoup changé depuis l'époque des quatre ou cinq chaînes – les éditeurs sont aujourd'hui spoliés : on voit très souvent des émissions de flux ou de fiction que l'on retrouve sur Internet le jour même ou le lendemain, il n'y a aucune protection du donneur d'ordre qu'est l'éditeur et ça ne me paraît pas normal. Et si on pouvait donner une vraie responsabilité industrielle aux acteurs industriels qui comptent, ils pourraient envisager une vision beaucoup plus large de leur œuvre et considérer effectivement des rétrocessions à but éducatif pour tel ou tel organisme ou pour le ministère de l'éducation. A mon arrivée chez Canal+ en 2002 existait le groupe de sociétés Expand, qui concentrait plusieurs dizaines de sociétés dans le domaine de la production, dont certaines très connues, sous la forme d'un environnement très large et très diversifié, et j'ai constaté qu'on mettait en péril l'équilibre de ces sociétés parce qu'ils n'avaient pas le droit de travailler le groupe Canal+ alors que le groupe constituait notre filiale. En conséquence, nous avons décidé de vendre ces sociétés mais ce n'est pas une solution. C'était une fédération de sociétés très créatives, innovantes...elles le sont d'ailleurs toujours mais ce n'est plus la même chose.

M. Lockwood :

Si on considère que Canal+ est un vecteur de télévision et de divertissement un peu intelligent, et c'est mon cas, et si on situe trois pôles audiovisuels, un pôle populiste, un pôle élitiste, on peut considérer que vous êtes dans la voie du milieu, la voie raisonnable dans la mesure où effectivement, le contenu des programmes sur Canal a toujours quand même cherché à éveiller la réflexion chez les spectateurs, ne serait-ce qu'à travers des programmes comme les Guignols, a toujours pris des risques intellectuels et même politiques. Ne pensez-vous pas que si vous investissiez dans une chaîne qui pourrait être un champ de ressources pour l'Education Nationale, et qui pourrait être mise en place en lien avec les ministères de l'Education Nationale et la Culture, cela pourrait entrer dans le cadre de cette image qui est celle de Canal+, intelligente et éducative de manière sous-jacente ?

M. Meheut :

Nous avons quelques expériences de certains partenariats, pas forcément avec l'Education Nationale. On avait une chaîne, *Demain*, dont nous ne sommes plus propriétaires, supposée favoriser le retour à l'emploi des chômeurs. On avait un partenariat avec la région PACA et la région Poitou-Charentes, mais c'est quelque chose de très difficile à faire fonctionner en partenariat. Par ailleurs, l'expérience nous montre que la valeur d'un contenu est plus importante quand celui-ci est au sein d'une chaîne généraliste ou « premium ». Une chaîne éducative, même avec des contenus très attractifs, risque de se marginaliser parce que ce n'est qu'une chaîne éducative. Par exemple, le football sur Canal+ a beaucoup plus de valeur que si vous vendiez le

football au sein d'une chaîne qui y serait exclusivement consacrée, et tout l'enjeu est de réussir à faire du culturel et de l'éducatif au sein d'une chaîne dont ce n'est pas la vocation.

M. Lockwood :

C'est aussi pour ça que j'en parle. Je crois qu'on peut faire de l'éducatif sans que ça n'apparaisse comme quelque chose de déplacé.

M. Meheut :

Il faut que ce soit mêlé à une grille généraliste.

M. Lockwood :

La problématique des chaînes gratuites, c'est la pression permanente du publicitaire, alors que votre position originale vous place dans un rapport très direct avec l'abonné. Je crois que l'éducation ne peut pas subir l'interface de l'économie de marché, qu'il ne peut passer que dans cette relation active et ce choix volontaire.

M. Meheut :

Ce que je veux dire, c'est que l'éducation ou la partie dite éducative du programme doit être mêlée à un ensemble plus large : faut-il faire une chaîne jeunesse, avec dessin animé et fiction pour les enfants et adolescents et du cinéma adapté et des programmes éducatifs mêlés à cette chaîne, pour qu'il puisse y avoir une appropriation identitaire du public ou de sa marque par le public jeune que l'on souhaite atteindre, plutôt qu'une chaîne qui fasse l'école à la maison...

M. Lockwood :

Tout à fait : insérer les programmes éducatifs dans la chaîne et éventuellement pouvoir les regrouper, comme vous le faites sur Canal+ décalé, à l'intérieur d'un secteur éducatif dans lequel les acteurs de l'éducation pourraient se ressourcer.

M. Meheut :

Il y a deux choix : soit on arrive pour certains programmes à les mêler dans une chaîne de Canal+ le Bouquet comme vous l'indiquez, soit on développe une chaîne un peu plus adaptée mais qui ne soit pas qu'une chaîne éducative, et c'est ce qu'on a essayé de faire pour les jeunes avec Ma Planète, qui est une chaîne certes confidentielle mais qui a un attrait important puisque ce n'est pas que de l'éducation et qu'elle s'adresse un groupe d'âge très large (7 à 15 ans), et qu'on a essayé de faire un programme adapté.

M. Lockwood :

Quels pourraient être les problèmes de partenariat pour une association avec le ministère de la culture, pour une telle entreprise ; si on décidait de mettre en place un créneau de programmes utilisables par l'Education ?

M. Chaintreau :

Comme le dit très bien Frédérique Dumas, il y a deux problèmes : celui de l'usage par les enseignants des programmes qu'ils enregistrent eux-mêmes, réglé par les accords de mars, mais c'est la solution d'un problème d'hier. Le problème de demain, c'est de pouvoir utiliser en toute légalité les produits qui sont dans cette immense médiathèque que constituent les réserves de chacune de ces chaînes qui ne sont pas productrices, et de trouver les moyens d'associer les différents interlocuteurs dans une logique d'ensemble où chacun trouve sa part et sa juste rémunération, pour qu'on puisse avancer dans la constitution d'une véritable industrie de programmes qui sera d'ailleurs le meilleur rempart pour l'exception culturelle française face à la

montée de groupes internationaux et en particulier anglo-saxons. Les services en l'occurrence signalent une question qu'ils ne peuvent régler eux-mêmes et dont les membres du Haut Conseil décideront de s'emparer ou pas.

M. Lockwood :

S'il n'y a plus de questions, je remercie au nom du Haut Conseil M. Meheut pour son intervention claire.

* * *

AUDITION DE NICOLAS DE TAVERNOST

Exposé de M. de Tavernost

Je suis avant tout là pour répondre aux questions que voudrez me poser sur les programmes de notre groupe. Je dirais simplement qu'à la différence de mes collègues, nous sommes une création de chaîne puisque M6 fêtera ses 20 ans en mars prochain. Le groupe comporte plusieurs autres chaînes dont certaines vous sont peut-être plus familières que d'autres, comme Paris Première, et nous avons un positionnement, en ce qui concerne la chaîne M6, la chaîne principale, résolument orienté vers le public jeune. Il s'agit de son positionnement initial. Nous sommes orientés, même si je n'aime pas beaucoup cette expression un peu absurde, vers les 15-35 ans.

En ce qui concerne M6, nous avons un cahier des charges assez précis, et qui mentionne plusieurs genres susceptibles de retenir votre intérêt : notre première obligation porte sur la musique, à destination des jeunes puisque 30% au minimum de notre programmation doit d'après ce cahier des charges être consacrée à la musique. La deuxième caractéristique de notre programmation, mais il s'agit là d'un choix que nous avons fait, c'est de nous orienter vers le genre magazine. Le genre magazine regroupe des réalités extrêmement différentes : il y a des magazines de distraction et des magazines d'information. Dans la catégorie des magazines d'information, nous avons innové il y a une quinzaine d'année en mettant, notamment le dimanche soir, qui est celui où l'audience de la télévision de la télévision est la plus forte, des magazines sur des sujets d'intérêts multiples, avec par exemple un magazine sur des sujets de société, *Zone Interdite*, un autre de caractère plutôt économique, mais qui reflète des réalités concrètes, *Capital*. Nous avons aussi fait une deuxième partie de soirée sur d'autres magazines.

Pour répondre au nom de la chaîne M6 aux questions qui, je suppose, vous préoccupent au sujet de notre action en faveur de l'épanouissement culturel et artistique à travers la programmation de notre chaîne et sa vocation, je crois qu'il est nécessaire de faire en préalable quelques rappels.

La première chose, c'est que nous sommes contraints – je veux dire que c'est un choix, mais il est contraignant, nous sommes une chaîne à vocation commerciale, ce qui veut dire que notre seule recette est issue des ressources publicitaires, ce qui suppose que nous ayons dans les populations que nous visons des ressources que nous allons chercher par nous-mêmes ; et je dirai même plus, nous contribuons à financer un certain nombre d'organismes, par convention ou par obligation, qui alimentent l'activité artistique, culturelle, cinématographique. Je rappellerai que comme nos collègues, nous avons une obligation de taxe CNC directement calculée sur nos ressources publicitaires (de l'ordre de 5% de nos ressources, ce qui fait environ 30 millions d'euros par an). Nous avons également une obligation en direction des sociétés d'auteurs, dont nous assurons un paiement mais pas la redistribution des programmes financés, comme la SACD, la SACEM, la SCAM, la SPEDIDAM. Nous avons également une contribution aux sociétés de

producteurs de musique, à travers deux organismes, la SCPP et la SPPS, qui sont deux organismes de production de programmes musicaux avec lesquels nous avons signé des conventions pour pouvoir diffuser la musique sur nos antennes, puisque nous devons diffuser quelques dizaines de milliers de clips par an, que nous payons unitairement, pour un ordre de grandeur de 800 euros pour chaque clip diffusé sur notre chaîne principale, mais nous payons également sur les chaînes musicales que nous diffusons. Nous avons enfin des obligations spécifiques de production que nous manageons et choisissons, pour les films cinématographiques, qui représentent environ 3,2% de notre chiffre d'affaires, pour les diffusions d'œuvres audiovisuelles qui font débat actuellement puisque la définition « d'œuvre audiovisuelle » est en perpétuelle réflexion. Nous avons enfin des obligations en matière de production d'animation puisque nous devons produire pour 1% de notre chiffre d'affaire des œuvres et dessins animés français et européen. C'est tout un corpus d'obligations conventionnelles ou réglementaires qui représentent 20 à 25 % de notre chiffre d'affaires, soit que nous les versions directement, soit qu'ils soient versés à des collectifs qui sont chargés de les redistribuer. J'aurais plusieurs observations à faire sur ce fonctionnement. Etant président de l'association des télévisions privées européennes qui rassemble la majorité des chaînes de télévisions gratuites (la seule chaîne à ne pas en être membre est d'ailleurs TF1), je peux regarder ce qui se passe en Europe chez nos partenaires européens au niveau des services publics comme des chaînes commerciales, et voir là où il y a ce qui correspond sans doute le plus à vos préoccupations selon les pays.

On peut formuler plusieurs observations : premièrement, la France a un corpus d'obligations réglementaires ou législatives qui généralement n'a pas atteint les objectifs qu'il s'était assignés, voire souvent le sens inverse. J'en veux pour preuve le cinéma. Nous avons été contraints quelques mois après avoir créé cette chaîne de ne pas diffuser plus de deux films par semaine, à 20h30, ce qui fait qu'ils ont été en ce qui nous concerne remplacés par de mauvais téléfilms américains par obligation pendant une certaine période, et aujourd'hui les gens du cinéma souhaiteraient que l'on diffuse davantage de films de cinéma, mais on s'est entre temps habitués à en diffuser moins.

La deuxième observation, c'est que la France est le pays le plus coercitif en matière de définition de programmes qui entrent dans des catégories. Il y a donc finalement peut-être une certaine habitude de faire rentrer les programmes dans des cases sans se soucier de l'esprit de la programmation. C'est une vraie difficulté pour nous car, en présence d'une vingtaine d'obligations très approfondies et qui doivent entrer dans des définitions, des points et autres, vous vous contentez de mettre des croix et de remplir les cases pour répondre aux obligations de votre cahier des charges mais vous pouvez perdre un peu l'essentiel et l'esprit de la programmation par rapport au public auquel vous vous adressez. C'est un constat très net par rapport aux autres pays européens. Le jeu entre les pouvoirs publics et les acteurs n'est à mon avis pas bon car au lieu de mettre quelques grandes caractéristiques contraignantes qui pourraient orienter vers des programmations plus astucieuses, on fixe des cadres formels assez rigides pour des programmes spécifiques que les chaînes remplissent par pure convention.

Troisième remarque : ce que nous faisons ou pas dans ce qui peut correspondre à vos préoccupations. Ce que nous faisons dans l'univers où nous nous situons, dans l'univers de la distraction : l'accès à la musique moderne, à destination des jeunes est importante. Cela relève d'une culture musicale moderne. En ce qui concerne nos programmes de magazines, nous traitons des sujets très divers, et nous avons aperçu qu'en prenant des risques sur des émissions à caractère historique, comme le documentaire « Quand l'Algérie était française », nous avons eu de grands succès. Même chose pour le documentaire « Hitler, la folie meurtrière », qui a fait un record d'audience pour notre chaîne. Ce qui montre qu'il y a matière à inventer, notamment pour le domaine historique, pour autant qu'on en trouve le rythme et l'écriture, des programmes qui peuvent intéresser un large public. Mais c'est long, difficile à faire, suppose une proximité avec la

production. Nous avons de nombreux projets dans ce sens qui vont aboutir à partir du début de l'année prochaine sur ce type de magazine qui passera à 20h50.

Nos essayons aussi d'avoir une programmation très diversifiée dans les magazines que je citais tout à l'heure, notamment dans *Zone Interdite*. Je ne citerais pas tous les sujets mais certains rejoignent vos préoccupations, et ils ont toujours pour but d'éveiller l'esprit, ce qui est un des aspects de la culture. Cet éveil de l'esprit est fait notamment dans le cadre du dimanche soir, et je dois dire que nous avons une crainte en faisant ce magazine, c'était que le public jeune ne suive pas. Or il a suivi, c'est-à-dire que nous avons les mêmes caractéristiques d'audience, que nous diffusons un film ou un magazine d'information. Il y a ensuite un ensemble de règles concernant ce public jeune, dont la principale est une règle d'écriture, puisqu'ils ne regarderont pas de la même manière un documentaire réalisé par la chaîne ARTE et une chaîne comme la nôtre. Il y a un effet de marque, c'est-à-dire que le même documentaire diffusé sur M6 ou sur une chaîne publique va attirer une population différente, ce qui est intéressant pour nous puisqu'on arrivera à attirer plus de jeunes sur une chaîne comme la nôtre : c'est ce qu'on appelle le phénomène d'accompagnement. Maintenant, ce que nous n'avons pas fait en matière de culture : nous avons peu d'émission de débats culturels. Nous en avons eu un au démarrage de la chaîne, *Revenez quand vous vous voulez*, le dimanche matin, qui ne fonctionnait pas dans nos objectifs d'audience, même si elle a été conservée pendant longtemps. Il ne suffit donc pas de le décider, de le vouloir, encore faut-il que nous rencontrions le succès public.

Nous allons donc essayer d'introduire plus de débats, d'ouverture, comme nous l'avons fait cette année avec Marc-Olivier Fogiel, qui fait venir des invités qui jusqu'à présent ne venaient pas sur notre chaîne, dans des domaines très larges, comme les cultures musicales, cinématographiques, ou celle de l'édition.

Evidemment la programmation d'une chaîne comme Paris Première est tout à fait différente : elle ne s'adresse pas tout à fait au même public, même si elle rassemble parfois elle-même des publics très différents. Paris Première doit fêter ses 20 ans en décembre, c'est l'ancêtre de M6. Nous avons à la base un projet proche de celui de France 3 : nous avons prévu de lancer un ensemble de chaînes urbaines, Paris Première, Bordeaux Première, Marseille Première, etc. Le législateur a jugé qu'il était plus utile d'avoir une grande chaîne nationale plutôt qu'un réseau de chaînes locales, et on a mis Paris Première sur le câble à Paris, et nous sommes partis vers un projet différent pour M6, et c'est la raison pour laquelle nous avons fait un choix qui justifiait la création de M6, celui de créer une chaîne jeune public. Nous tentons aujourd'hui de faire de Paris Première une chaîne culturelle au sens large : nous retransmettons des spectacles, des défilés, des émissions de débats, de discussion. C'est une chaîne qui rencontre un grand succès et qui est financièrement bénéficiaire, ce qui montre que ce n'est pas impossible. Mais évidemment les contraintes économiques n'ont rien à voir avec celles de M6.

Nous avons d'autres chaînes, M6 Music, déclinées en trois chaînes thématiques ; Black, hit, rock, et une chaîne thématique féminine, Téva. Voilà pour la présentation de notre groupe, si vous avez des questions.

Mme Dumas :

Je vais faire une remarque sympathique : je voudrais rappeler que M6 est à mon sens la seule chaîne qui fasse de l'éducation culturelle, avec *E=M6* ou les *Grands Q.I.* qui sont des programmes familiaux. On a vu que les présidents de chaînes sont souvent bloqués sur la question de la culture, alors que notre questionnement touche davantage des programmes éducatifs, et M6 fait depuis longtemps quelques programmes éducatifs, même si vous ne revendiquez pas la dimension culturelle de la chaîne et qu'il reste sans doute beaucoup à faire. Pour tout ce qui relève de l'éducation, *Capital*, *Zone Interdite* et *E=M6* font un gros travail de médiation et d'explication. Cette perspective doit-elle être développée ? Vous évoquez aussi les contraintes de programmation, mais outre celles qui concernent les chaînes publiques qui ont un cahier des

charges trop lourde ou les contraintes qui pèsent sur les chaînes privées qui ont été citées, il n'y en a pas d'autres ?

M. de Tavernost :

Une anecdote pour vous faire comprendre ce qui mobilise notre attention et nous empêche souvent d'aller au fond des choses : sur la notion d'œuvre audiovisuelle, la définition englobe aussi un magazine comme *Zone Interdite*, mais certains souhaitent remettre en cause cette définition pour une émission qui ne serait pas majoritairement un programme d'interview, ce qui est le cas de *Zone interdite* qui est principalement une émission de reportage. Mais il a suffi que le présentateur annonce le programme suivant, *Secrets d'actualité*, pour que nous soyons mis en demeure par le CSA car « une œuvre audiovisuelle ne peut être coupée par autre chose que par de la publicité, et pas par l'annonce d'un programme ». Nous avons fini devant le Conseil d'Etat et été déboutés. Aujourd'hui, TF1 met un bandeau en bas d'écran pour annoncer le programme suivant, et le CSA doit légiférer sur la taille du bandeau et la durée de son défilement.

C'est une anecdote mais nous sommes très occupés par des problèmes de contraintes formelles, qui finissent par « formater » les gens de programmes et les habituent à respecter des cases, au détriment de l'essentiel, puisqu'ils pensent être bons lorsqu'ils ont respecté une obligation du cahier des charges en se préoccupant moins des problèmes de fond. Je suis partisan d'un toilettage assez poussé des règles en vigueur, notamment celles du cahier des charges, même si je sais que c'est difficile, et par contre, d'avoir un certain nombre d'obligations, de diversités de genres et autres... Par exemple, nous faisons, seule chaîne de télévision dans ce cas, une émission de jazz, qui s'appelait *jazz 6*, qui faisait peu d'audience et qui représentait donc une contrainte pour nous, et elle était diffusée relativement tard... Nous l'avons supprimée parce qu'en plus, elle ne répondait à aucune case. Nous n'étions pas arrivés à la faire entrer dans l'une des cases du cahier des charges... Voilà quelques exemples.

Sur l'éducation et la connaissance et le goût que l'on peut donner au public, nous l'avons fait très tôt, avec *Culture Pub*, qui proposait de décrypter la publicité, nous l'avons fait pour le cinéma et bien sûr pour la musique. Et je pense qu'à travers ce que nous appelons des magazines d'information, comme le *66 minutes* que nous venons de lancer, nous pouvons diffuser des sujets d'éveil. Ce ne sont pas toujours des sujets culturels au sens classique de la bataille sémantique qui peut opposer M. de Carolis et M. Le Lay, mais dans l'objectif de susciter l'intérêt du public et notamment des jeunes et l'ouverture d'esprit, je pense que le *66 minutes* est certainement plus utile que la série américaine diffusée jusqu'à présent dans la même case.

M. Lockwood :

Je suis personnellement d'accord avec Frédérique Dumas sur le fait que la qualité de certains de vos programmes est évidente, mais en même temps on a l'impression que vous faites couler le chaud et le froid, et qu'à cette qualité correspond aussi des programmes très faibles. Vous évoquez la musique qui est une part importante de votre programmation, de l'ordre d'un tiers, et vous parliez d'« émissions musicales modernes ». Qu'entendez-vous par cette expression ?

M. de Tavernost :

Eh bien, je revendique par exemple totalement une émission comme *Nouvelle Star*. Elle est adressée à un public jeune, il me semble qu'elle intéresse le public en tant que programme de divertissement, et en même temps, on peut sortir des talents musicaux comme ça s'est d'ailleurs déjà produit. L'émission montre aussi le goût de l'effort artistique. C'est bien sûr une émission grand public, sinon elle ne serait pas diffusée à 20h50 et elle n'aurait pas le succès qu'elle a. Mais si je la compare à d'autres émissions de la concurrence, je trouve qu'elle met l'accent sur ce que les jeunes aiment bien dans la musique.

M. Lockwood :

Sans faire de comparaison avec les émissions semblables des autres chaînes, est-ce que vous pensez vraiment que la mise en valeur artistique du contenu correspond à une éthique artistique, à un principe de diversité stylistique ? L'adjectif « moderne » ne veut-il pas dire « musique commerciale » ? Une émission comme *Nouvelle Star* représente-t-elle pour vous une diversité musicale et culturelle ?

M. de Tavernost :

Nous n'avons pas cette ambition. Je dis simplement que dans le goût partagé pour la musique chez les jeunes, je pense que la représentation de ce goût et la qualité des jeunes gens qui en sortent dans les domaines musicaux au sein desquels ils se situent, est satisfaisante. Je crois que ce n'est jamais qu'une forme moderne du *Conservatoire de la chanson* animé autrefois par Mireille. Quand vos regardez ces programmes et que vous les confrontez avec ce qui se fait aujourd'hui, vous verrez qu'à part le reflet des évolutions sociales du pays et une certaine modernité de ton, il n'y a pas beaucoup de différences... Ce sont des individus qui tentent leur chance. Quand on voit la manière dont se passent les sélections dans les grandes maisons de disques, je ne suis pas sûr que le concours de chant organisé par M6 à 20h50 ne soit pas plus équitable et pas plus artistique que les maquettes distribuées par les producteurs.

M. Lockwood :

C'est vrai, mais les émissions plus anciennes du type du radio crochet, le *Petit Conservatoire* ou *Discorama* laissaient aussi du champ à des émissions qui représentaient d'autres formes, comme le classique ou le jazz, ou la chanson française à texte, qu'on ne voit plus apparaître aujourd'hui puisqu'on est centré sur la création que soutient l'industrie du disque.

M. de Tavernost :

Non, notre objectif premier n'est pas de vendre du disque, mais de faire en sorte que notre émission soit regardée et qu'elle rassemble. De ce point de vue c'est réussi. Je repense à Nagui qui a commencé sur M6. *Taratata* est une émission qui ne rencontre pas son public. Je ne critique pas le fait qu'elle soit programmée sur le service public mais nous avons une contrainte d'audience. Si nous ne rencontrons pas l'adhésion du public, nous ne pouvons pas maintenir un programme. Nous pouvons prendre des risques et l'élimination n'est pas systématique, mais si une émission ne rencontre pas son public, nous devons assurer un objectif d'audience qui est vital pour notre chaîne. France Télévisions n'a pas les mêmes contraintes que nous...

La difficulté est là et je crois que c'est la raison d'être d'un secteur public qui n'a pas ces contraintes de rendement. Mais qu'on ne nous dise pas qu'il n'y a pas de souci d'audience sur le secteur public car tout producteur et tout animateur souhaite rencontrer le succès public. Mais mettre *Taratata* à 20h50 et faire 800 000 spectateurs nous est absolument impossible. C'est un luxe qu'on ne peut se permettre.

M. Lockwood :

Est-ce que ça n'entraîne pas des dérives comme l'émission *Incroyables Talents*. Il se trouve que j'ai pu l'approcher de l'intérieur. Je dirige un centre de formation qui accueille de jeunes talents du monde entier, spécialisés dans des musiques assez sophistiquées. L'un d'eux a été approché par la maison qui s'occupe des castings, après avoir été programmé dans un journal télévisé, et il est cité sur Internet comme l'un des talents du jazz les plus en vue actuellement. Il a été contacté par cette maison de production qui lui a demandé de se produire en tant qu'artiste de jazz, mais sa prestation a été vidée de son contenu. On se fichait qu'il joue du jazz ou n'importe quoi d'autre, qu'il joue bien ou mal. Il lui a été dit ouvertement que le talent ce n'était rien d'autre que l'image. On a presque tué le travail qu'il fait pour parvenir à un niveau d'excellence en lui

disant que ce qu'il pouvait jouer n'intéressait personne. Il était écœuré... ces jeunes gens qu'on forme à un niveau d'excellence n'auront bientôt plus ni porte de sortie, ni représentation.

M. de Tavernost :

Je vais vous répéter ce que vous avez déjà entendu : on nous oblige à faire appel à des producteurs indépendants. Nous préférons produire nous-mêmes. Je vais vous donner un exemple : si *Capital* marche, c'est parce que nous n'avons jamais délégué le programme, sinon en cas de production déléguée, des contraintes économiques diverses apparaissent et on perd une partie de la maîtrise du programme. Je vous rappelle qu'il est toujours possible de produire soi-même pour un magazine d'information. On peut d'ailleurs toujours produire en interne, mais ça n'entre plus dans nos obligations de production. Nous sommes en présence d'un mythe du producteur indépendant. D'ailleurs, indépendant de qui ? La plupart des producteurs dépendent de groupes et de holdings... Cette réglementation est absurde. Pour regarder de près ce qui se fait en Europe, c'est en général lorsque les chaînes ont des producteurs associés qu'elles produisent le mieux, puisque c'est dans ces conditions qu'elles contrôlent ce qu'elles produisent. C'est vrai pour les chaînes anglaises ou allemandes.

C'est aussi vrai pour les grands studios américains de cinéma ou de production audiovisuelle. Ils ont une intégration complète, c'est-à-dire qu'ils prennent le risque économique, mais ils ont des contrats de longue durée avec des producteurs, personnes physiques indépendantes, et ils se battent pour avoir ces talents. Cela ne veut donc pas dire qu'on met la production artistique sous une cloche, ça signifie que le risque économique est assuré par la chaîne qui a sa structure de production, et qu'elle a des relations plus ou moins longues avec des artistes, des écrivains, des metteurs en scène, avec des producteurs indépendants. C'est ma première remarque, même si ça ne répond pas aux remarques que vous avez formulées sur le programme en question. Mais c'est beaucoup plus difficile de contrôler le contenu d'un programme quand nous avons passé un contrat avec un producteur extérieur, que quand nous produisons nous-mêmes, où le responsable se retrouve tout de suite.

D'ailleurs, si le concept des émissions me paraît toujours intéressant, de même que le rendu antenne contient des éléments intéressants sur les conceptions artistiques, je suis parfois moi-même assez critique sur la manière dont certains de nos programmes sont produits, en l'occurrence la manière dont on a sélectionné, évalué, jugé les candidats, qui ne me paraît pas très adéquate.

La mise en image est un vrai métier, complexe, ainsi que l'illustration : certaines personnes qui peuvent parler « off » dans un journal peuvent difficilement parler « off » à la télévision.

Deuxième observation : le numérique a changé beaucoup de choses, à la fois dans la technique, mais en même temps dans l'approche du travail. Aujourd'hui, vous n'avez pas à prévoir et concevoir autant de choses à l'avance puisque tout peut être modifié à la seconde, par exemple au niveau du montage. A une échelle très large, la technique prend en parti le pas sur la conception et la réflexion, mais ça ne concerne pas que le domaine de la télévision.

M. Parent :

Vous nous parlez de votre métier, mais je voudrais aussi vous dire comment on vous perçoit : vous êtes une chaîne récente, qui s'adresse aux jeunes, il me semble qu'il y a beaucoup de publicité sur l'antenne. Votre ligne graphique est assez réussie, mais on voit mal ce qui est censé faire votre spécificité. On a du mal à imaginer un domaine sur lequel on peut se dire : « ça, il faut le regarder sur M6, sur M6 tel type de programme, c'est du sérieux... ».

M. de Tavernost :

Vous posez une très bonne remarque : quelle est l'image projetée d'une chaîne comme la nôtre et quelle est son identité forte ? C'est tout notre travail, dans un monde qui a des consommations individuelles de plus en plus fortes. Je pense que nous sommes d'ailleurs du même

côté sur la question. J'ai une conviction très forte : le modèle de chaîne généraliste est à préserver. Une chaîne généraliste vise un acte collectif et pas une consommation individuelle. Notre métier à nous est de fédérer les actes collectifs. Nous visons à fédérer, à susciter le rassemblement, l'instinct grégaire. Nous vivons notre métier de généraliste comme une tentative de rassemblement autour d'événements, de personnalités, et c'est le contraire de la consommation de DVD, de VOD, d'Internet. D'ailleurs, les jeunes s'y retrouvent puisqu'ils fréquentent massivement les sites communautaires qui sont à Internet ce que la télévision généraliste est à la télévision thématique. C'est un point sur lequel j'insiste beaucoup : si nous souhaitons avoir une vie collective, il faut donner aux gens le sentiment qu'ils partagent en grand nombre un même programme.

Une autre remarque : il y a trop de chaînes en France, aussi bien dans le secteur public que dans le privé. On dilue les forces et les moyens : voyez qu'on dispose de cinq chaînes d'information continue, ce qui paraît exagéré... La multiplication n'est pas signe de qualité. Je crois qu'il y a là un vrai suet : on s'est réjoui à juste titre du succès de la TNT, mais il y a une régulation qui n'a pas fonctionné sur le nombre de chaînes. Encore une fois, il y a moins de chaînes dans les autres pays européens. Il existe aujourd'hui des chaînes dont les budgets de diffusion sont supérieurs aux budgets de programmes. La multiplication des canaux encouragée par l'Etat ne peut entraîner que des excès concurrentiels. Le pays qui a inventé la télé réalité, les Pays-Bas, souffre d'un excès concurrentiel, puisqu'ils reçoivent les chaînes de Belgique, d'Allemagne, et cet excès fait que pour émerger, ils ont inventé de nouveaux programmes qui se sont diffusés dans toute l'Europe. Sur la publicité, je dois vous dire que je n'ai rien contre la publicité, et que nous aimerions pouvoir en diffuser davantage. Mais si vous avez l'impression qu'il y en a plus sur M6 que sur d'autres chaînes privées, c'est que nous nous y prenons mal, parce que la durée horaire est fixée par le législateur, et que nous prenons soin de les répartir, et d'ailleurs d'harmoniser l'annonce des publicités avec le thème de l'émission qui précède et qui suit, ce que nous avons été les premiers à faire.

M. Baqué :

Il y a dans vos émissions du dimanche soir un souci d'information, mais aussi dans la dernière partie un souci d'explication et d'analyse qui donne au spectateur l'impression que la langue de bois est moins répandue là qu'ailleurs. Mais toutes ces qualités-là étaient poussées au plus haut point dans *Culture pub*, qui a disparu, et qui d'ailleurs avait fait l'objet d'une réflexion de la part de l'Education Nationale pour ses qualités pédagogiques. Pourquoi ce programme qui vous honorait a-t-il disparu ?

M. de Tavernost :

Il y a eu d'une part un épuisement de la matière au fur et à mesure. Les équipes commençaient à tourner en rond. On a ressenti en plus un peu de nombrilisme sur le secteur. Enfin, les animateurs commençaient à prendre le dessus sur le contenu, ce qui est une tendance à risque. Et c'était, en tant que programme de 26 minutes, assez difficile à placer en fin de soirée. Nous sommes d'ailleurs en train d'expérimenter plusieurs projets sur d'autres chaînes du groupe, et nous pourrions ensuite les transférer sur M6 en cas de succès.

M. Magnier :

Vous évoquez deux mots au sujet du contenu de vos programmes : éveil et distraction. Pensez-vous qu'il soit possible de faire des programmes en direction du public jeune qui est celui de M6, en conciliant ces deux mots d'ordre, sur des sujets qui pourraient intéresser ce public, la mode, la musique, les nouveaux médias, c'est-à-dire un programme qui soit à la fois susceptible de ne pas repousser, parce qu'on connaît déjà l'effet repoussoir de mots comme « culture » ou « éducation », et qui soit susceptible de leur permettre de découvrir, d'apprendre quelque chose de nouveau.

M. de Tavernost :

Je suis très optimiste là-dessus. Après, c'est un savoir-faire, il faut former les équipes mais je crois que tous les milieux ont une exigence de qualité, mais dans le sens où vous l'entendez, c'est-à-dire pas du violoncelle à 20h50 mais de l'explication, de l'approfondissement, de l'éveil, de la connaissance. Je suis cependant un peu moins optimiste sur le nombre de gens qui savent le faire ; c'est un vrai métier. Je vais citer une anecdote : deux garçons ont un jour reçu une bourse pour faire une émission de télévision. J'ai doublé la somme en leur demandant de faire, non pas un pilote mais une émission prête à diffuser. Ils ont accepté et cela a été le début d'*E=M6* qui ne s'est pas arrêté depuis 20 ans. C'est une émission très grand public où on apprend beaucoup de choses. Faire un 20h accrocheur et de bonne qualité est aussi un objectif. On ne peut pas faire que des émissions explicatives mais on tente d'en faire de bonnes. Mais nous formons nos propres équipes, pour la fabrication. Nous avons une génération qui se forme, et qui semble prometteuse pour des programmes de société, d'analyse, d'observation. Nous avons des programmes de société assez clairs, assez pédagogiques, je crois.

M. Odums :

Je représente la danse au sein du Haut Conseil et je regrette qu'on ne trouve aucun programme de danse sur M6, alors que pour chaque garçon qui fait du foot et qu'on satisfait en diffusant des matches, il y a une fille qui prend des cours de danse et qui se demande pourquoi aucun média ne rend compte de cette activité...

M. de Tavernost :

Je crois que la danse peut avoir une place à condition d'élargir son audience, sous la forme d'une fiction, qui permette d'élargir l'intérêt aux publics qui ne sont pas les publics habitués.

Le succès principal en Europe du Nord, c'est le patinage artistique, et ce sont des spectacles souvent assez peu esthétiques. C'est dire que les débouchés sont réels, il faut trouver une mise en forme. Par ailleurs, n'oubliez pas qu'un film comme *Dirty dancing* est diffusé tous les 18 mois sur M6, c'est à chaque fois un grand succès.

M. Lockwood :

Est-ce qu'on pourrait envisager une émission du type *Nouvelle Star* pour des jeunes talents du classique, du jazz ?

M de Tavernost :

La réponse est très probablement oui, mais sans doute pas pour du classique, par ce que si tout le monde chante et peut s'intéresser à une émission de chanson, tout le monde ne joue pas d'un instrument de musique, et encore moins classique, et n'est pas directement intéressé par un programme de musique classique. Ce n'est pas impossible en soi mais M6 ne peut mettre en place un programme de ce type, pour 400 000 à 600 000 personnes. Ce n'est d'ailleurs pas parce que la pratique d'un instrument est en hausse qu'on peut rassembler sur un programme semblable 3 ou 5 millions de personnes.

M. Lassalle :

Vous avez dit, et comment pourriez-vous ne pas le dire : « je n'ai rien contre la publicité », et je me disais que le temps passe. Il n'est pas si loin, le temps où un film interrompu par une coupe publicitaire était impensable, où un programme de télé réalité diffusé en France était impensable. D'ores et déjà, aucun de mes amis scénaristes n'est gêné par l'idée d'écrire en tenant compte des coupes publicitaires... La génération montante va devoir toute sa vie non pas s'opposer à cette cohabitation entre la création dans ce qu'elle a de plus courageux et le marché dans ce qu'il a de plus implacable.

M. de Tavernost :

Je suis très optimiste : je crois d'abord qu'il faut sortir du manichéisme. Nous avons des contraintes, mais il y en a toujours eu. Nous avons vu des technologies se succéder avec des contraintes propres, maintenant, est-ce que le fait de couper les films pour des écrans publicitaires change les choses en profondeur ? Je ne le crois pas. D'ailleurs, les jeunes sont habitués : il y a des bannières publicitaires sur Internet, des publicités à la télévision. Je comprends qu'on n'a pas été habitué à cela, et qu'on a un monde qui évolue, mais pas forcément négativement. Ainsi, les séries américaines se sont considérablement améliorées depuis 20 ans.

La France a un souci qui n'est pas purement mercantile. Il y a un souci éthique, un souci de production, de qualité. On a aussi un équilibre entre secteur public et privé qui n'a pas trop mal fonctionné. Tout le monde se plaint depuis vingt ans, mais l'équilibre n'est pas si mauvais. Ce qui me soucie le plus, c'est notre faiblesse en matière de production, et que l'on ne s'est pas adapté, contrairement aux autres pays européens. L'Espagne, l'Angleterre et l'Allemagne produisent plus et mieux que nous, ils ont déjà des jeunes talents en nombre plus important, ce qui est peut-être la conséquence de ce qu'on a trop protégé le secteur.

Clôture des débats

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 26 SEPTEMBRE 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Myriam Cau, Rolland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Françoise Nyssen, Rick Odums, Benoît Paumier, Claude Parent, Jean-François Chaintreau, Gérard Garouste

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission au secrétariat général.

Correspondants ministères

Laurent Bazin, Laura Ortusi, Bernard Pauchant, Ministère de l'Education nationale.
Jean-François Chaintreau, Ministère de la Culture.

Excusés

Marie-Danièle Campion, Gérard Garouste, Martine Kahane, Albéric de Montgolfier

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

M. Maurice Quenet, Recteur de l'Académie de Paris, Chancelier des Universités.

M. Jean-Charles Darmon, Directeur-adjoint des Lettres à l'Ecole Normale Supérieure.

M. Stéphane Martin, Président du Musée du Quai Branly.

Les travaux de ce jour prévoient les communications de :

Mme Soizic Charpentier, Conseillère technique au Cabinet du Ministre de l'Education nationale sur le programme d'action du Ministère en matière d'éducation artistique et culturelle, et en particulier sur les annonces faites par le Ministre dans le cadre du Festival d'Avignon, le 12 juillet 2006.

M. Pierre Baqué sur la proposition d'Université européenne des arts.

* * *

AUDITION DE MAURICE QUENET

Exposé de M. Quenet

« Dans le domaine de la culture, l'Académie de Paris est un lieu extrêmement privilégié. Les élèves bénéficient d'une chance exceptionnelle. C'est un centre de la vie culturelle nationale, mais ce n'est pas le seul. Paris est une capitale culturelle du monde. Les opportunités de connaître et d'apprendre sont illimitées et cette dimension en elle-même pose parfois un problème. Cette réalité demande de votre part une réflexion sur les moyens à mettre en œuvre pour favoriser et faciliter le choix des élèves à des accès extrêmement foisonnants. Et c'est pourquoi un certain nombre d'enseignants sont à disposition des institutions culturelles (à mi-temps). L'apprentissage

de la culture est une partie intégrante de la politique éducative, à partir du moment où l'Education Nationale ne souhaite pas seulement transmettre les savoirs mais aussi transmettre un savoir-être, ce qui est le propre de l'éducation culturelle. Ceci demande pour nous la mise en œuvre de dispositifs de qualités et sécurisés parce qu'il s'agit de mineurs, il s'agit d'enfants qui nous sont confiés par les familles. Nous devons par conséquent être très vigilants et c'est pourquoi il y a des autorisations, des labels, etc.. de façon à associer des acteurs culturels à notre politique éducative, ce qui n'empêche pas d'avoir une activité culturelle en dehors.

La nécessité de fonder un partenariat sur un contrat de confiance a conduit la Mairie de Paris, il y a une dizaine d'années, à mettre en place une habilitation obligatoire pour toute intervention en milieu scolaire. N'y voyez pas de méfiance ni de censure mais simplement la responsabilité que nous avons vis-à-vis des parents. Ce dispositif qui s'appuie sur une démarche qualitative a permis de faire vivre sans difficultés cette collaboration dans les meilleures conditions de sécurité et de qualité. Cette démarche se renouvelle sans cesse grâce à l'impulsion de nouveaux partenaires qui nous conduisent à mettre en place des procédures de mieux en mieux adaptées. Dans ce cadre, l'expérimentation est un moyen privilégié et telle qu'elle existe actuellement de par la loi d'orientation sur l'école, est une expérimentation qui a toujours existé. Il y a une part de liberté dans l'action des chefs d'établissement et nous la respectons, c'est-à-dire qu'il y a des choses que nous ne savons pas et il faut s'en réjouir. Nous n'avons pas à vérifier et contrôler, il faut faire confiance aux chefs d'établissement et que les choses se fassent par le biais d'une expérimentation avant que celle-ci soit officielle.

La notoriété souvent mondiale de nos partenaires, l'offre culturelle qu'ils construisent pour l'ensemble des publics scolaires nationaux et internationaux, favorise le montage de projets sur-mesure, ajustés aux besoins et demandes des enseignants. Nous sommes, de par les institutions culturelles, institution d'accueil pour les élèves de l'Ile-de-France proche. Le concept académique est sur ce point un concept qui n'a pas de vraie signification. Lorsque des élèves de Versailles ou de Créteil viennent à l'opéra, nous les accueillons de la même manière que des élèves de Paris. Ces projets sont donc ajustés aux besoins et demandes des enseignants. On ne peut pas faire de volontarisme et le bon fonctionnement de ces projets n'est possible que s'ils sont portés par les enseignants. Ceci signifie qu'il y a un travail préparatoire. Lorsque nous faisons des actions trop volontaristes, nous courons à la situation de restitution artificielle, c'est-à-dire que l'on nous indique des chiffres qui ne correspondent pas à une réalité. Il faut être sur ce point très précis. La politique volontariste d'il y a quelques années a donné naissance à des problèmes qui n'existaient pas.

Deux exemples de ce partenariat méritent d'être cités : le musée du quai Branly et le mémorial de la Shoah. Ces deux exemples très éloignés se situent dans le cadre de notre politique culturelle au sens stricte. Nous avons des actions en cours avec la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration qui correspond aux positions sociologiques d'une grande partie de nos établissements. L'expérimentation repose sur une même démarche : définir des concepts culturels toujours inscrits au cœur de l'acte pédagogique, décliner ces concepts dans une pratique artistique entraînant la maîtrise des moyens d'expression, un développement de l'esprit d'analyse et un enrichissement culturel car notre but est de préparer les élèves à devenir des adultes. Au départ il y avait des classes à projets artistiques et culturels qui sont au cœur de la démarche d'ouverture sur le monde des arts et l'expression culturelle mais elles ne sont pas les seules. Le dispositif en trompe l'œil auquel j'ai fait allusion était les classes préparatoires. La moitié de celles existantes à Paris n'avait aucun contenu. C'est pourquoi nous avons pu remettre le dispositif en état de marche sans aucune difficulté.

Ce dispositif concerne à la fois les écoles maternelles, les écoles élémentaires, quelques classes de lycées professionnels et technologiques et un certain nombre d'élèves des Etablissements Régionaux d'Enseignements Adaptés (EREA), de collèges intégrés à des dispositifs de socialisation et d'apprentissage, de classes d'accueil ou d'ateliers relais. Je ne

m'occupe pas ou très peu des grands lycées qui sont parfaitement aptes, par leur publique, leur corps enseignant et leur gestion d'être indépendants. Pour nous, il est beaucoup plus intéressant de travailler sur des EREA, classes d'accueil ou ateliers relais, que d'aller aider des élèves qui ont parfaitement accès à toutes sortes de pratiques. Cela ne signifie pas que l'accueil et l'aide des enseignants ne soient pas nécessaires.

Lors de la dernière année (2005-2006), la campagne d'appel à projets a permis à 264 classes des écoles primaires, de participer à des projets artistiques ou culturels (ce qui est peu aux vues des quelques 4000 écoles à Paris), soit plus du double par rapport à l'année précédente. On peut constater une tendance : nous passons de projets de classe aux projets d'école, ce qui est plus intéressant. Nous avons pensé judicieux de soutenir cette orientation. Ainsi les classes à projets artistiques et culturels deviennent progressivement des projets artistiques et culturels d'écoles. Nous avons fait un glissement, fédérant des élèves et des enseignants.

Concernant le second degré (représentant la masse des élèves) nous souhaitons, en accord avec la DRAC, rendre plus pertinente l'offre culturelle. D'abord, nous allons concentrer les moyens, en ouvrant moins d'ateliers mais en essayant d'avoir des ateliers plus liés aux disciplines enseignées (éducation musicale, arts plastiques). D'une façon similaire, les très nombreux ateliers théâtre, devront trouver une assise, qui n'utilise pas comme noyau unique, le texte théâtral, mais une approche plus ouverte correspondant au triple enjeu de la voix, du corps et de l'espace. J'ai été très frappé par exemple, que des élèves n'avaient jamais appris de textes par cœur et d'autres qui n'étaient jamais restés à la même place pendant dix minutes. Ces projets apparemment artistiques avaient donc aussi une très forte valeur d'intégration dans la société : le silence, la sérénité et l'apprentissage par cœur. Le nouveau cahier des charges de ces ateliers fixera trois orientations majeures : un projet d'établissement cohérent en termes pédagogique et culturel, une transversalité des pratiques artistiques s'appuyant sur l'interdisciplinarité et favorisant l'ouverture et la synergie permettant l'exclusion de certains élèves. Nous avons face à nous des jeunes qui ont un rapport à la culpabilité complètement différent de ce que nous pouvions avoir autrefois.

Les lycées professionnels, qui accueillent un public plus diversifié et très largement extérieur au périphérique, sont souvent installés dans des arrondissements résidentiels. L'orientation pédagogique va tenir compte des contraintes liées au travail des élèves au sein des entreprises et va nécessiter une articulation entre ces activités, et les activités individuelles. Nous avons aussi ce que l'on appelle la mise en résidence des artistes, qui a un lien direct avec la pratique du langage au sein d'un établissement scolaire, expérimentée avec succès depuis deux ans. Cette pratique a été étendue à de nouveaux établissements. Les quatre collègues « Ambition-Réussite » de l'Académie de Paris ont des vocations très fortes pour travailler avec des personnalités du monde du spectacle, du théâtre, ou avec des grandes écoles.

Ces évolutions (rapport chiffré) qui sont disponibles, vont permettre une meilleure visibilité de la direction artistique et l'objectif est d'assurer aux élèves un accès facilité à la culture et de mobiliser plus efficacement l'ensemble de la communauté éducative. Cet accès à la culture est vécu aujourd'hui comme la source d'une inégalité importante. La principale motivation des élèves de la classe expérimentale du lycée Henri IV est le meilleur accès à la culture. Les séances du partenariat entre les services de l'Académie et la DRAC, permettent d'envisager l'avenir avec sérénité. Nos complémentarités permettent la mise en œuvre d'une politique commune concertée, apte à dégager des priorités des zones d'implantation et des types d'établissement. La priorité est donnée aux établissements et aux zones où cette question n'était pas évidente.

Mon propos n'est pas exhaustif, les actions conduites au sein des établissements en direction de la culture dépassent les dispositifs précédemment évoqués. Je pense par exemple à la « classe Louvre » du Lycée Bergson, qui est un établissement qui nous donne beaucoup de soucis. Le proviseur de ce lycée a un certain nombre de projets et nous pourrions assez facilement tirer ce lycée vers le haut mais en faisant des propositions et la « classe Louvre » en est une.

Nous avons également des lycées à Paris, qui sont à moitié vides car il n'y a pas d'élèves pour y aller. Ces projets correspondent donc à des besoins spontanés et il y a beaucoup d'établissements qu'il faut laisser vivre et aider à prospérer en faisant du volontarisme. Il complète la politique mise en œuvre par le rectorat, politique qui tend à ouvrir les portes de la culture aux jeunes et qui contribue à les construire.

Une manière d'affirmer, à l'instar d'André Malraux, que la culture fait de l'Homme autre que chose qu'un accident de l'Univers, même si André Malraux n'est pas, sur le sujet, une vérité révélée. »

Questions à M. Quenet

Mme Christine Juppé-Leblond:

« Vous avez peu parlé des relations entre la Mairie de Paris et la Ville de Paris, or beaucoup de structures culturelles sont financées par la Mairie de Paris. Toutes n'ont pas une relation rêvée avec la Ville de Paris, et notamment celles qui s'occupent particulièrement de l'intervention de but scolaire.

Ma seconde question est : les relations très importantes que tout établissement scolaire qui propose une première artistique culturelle doit avoir son architecture. Nous avons travaillé parfois avec le Conseil Régional d'Ile de France sur les aménagements des locaux des établissements scolaires ou lycées. Est-ce que là aussi il y a des perspectives ou des réflexions qui sont menées avec la Ville de Paris et le Conseil Régional ? ».

M. Maurice Quenet :

Pour les professeurs de la Ville de Paris, il est clair que dans leurs différents domaines, personne ne les dirigeait. Ils voulaient savoir s'ils avaient à faire et ils voulaient savoir s'ils allaient laisser tout seul dans les classes l'instituteur qui s'occuperait de quelque chose d'autre à ce moment-là. Nous avons un peu repris ça en main, et sur les professeurs de la Ville de Paris, il est clair que des interventions trop multipliées dans les écoles, aboutissent à un résultat contraire au niveau scolaire des élèves ou à celui que nous pourrions attendre. Nous avons donc une grande réflexion à porter sur le sujet. C'est-à-dire que l'élève pouvait voir quatre personnes dans la semaine, ce qui est beaucoup trop en primaire. Nous devons donc recentrer l'éducation sur le projet d'école.

Sur le second sujet, qui est plus compliqué, les relations avec la Région et la Ville de Paris, le recteur est le seul à être au cœur de ces relations, et il faut des relations qui sont à la hauteur de l'importance de ces deux grandes collectivités.

Ce n'est pas simple dans la mesure où la question foncière n'est pas réglée, elle le sera réglée au 1^{er} janvier 2007. Cela fait donc longtemps que la décentralisation est en place. Nous avons fermé une partie des établissements de la Ville de Paris, mais il en reste et nous sommes dans une situation de moratoire. Ce sont donc des sujets extrêmement délicats.

Mme Christine Juppé-Leblond :

Sur ce point, vous savez bien qu'il est impossible d'imaginer une pratique artistique dans une salle de classe où nous avons poussé les tables le long des murs. Il est vrai que certains établissements scolaires sont complètement coincés alors que d'autres peuvent, comme Honoré de Balzac, monter des projets architecturaux très intéressants. Le rectorat, l'association, la Ville de Paris et le Conseil Régional travaillent ensemble autour d'un projet commun. Le but de ma question est de savoir si l'on peut établir un protocole, chaque fois que l'on a un espace libre dans un lycée dans lequel on monte une expérimentation artistique ou culturelle.

M. Maurice Quenet :

Il y a de nombreux établissements où l'on peut trouver des espaces tels que Voltaire, Bergson, Claude Bernard ou Honoré de Balzac. Mais déplacer des activités, c'est toucher au capital que possède un lycée et c'est pour cela que nous avons des filières cinéma par exemple, qui sont réparties sur plusieurs établissements. Lorsque nous tentons de rationaliser sur un établissement, nous avons aussitôt une levée de bouclier.

Mme Frédérique Dumas-Zajdela:

Vous avez évoqué que les ateliers allaient être plus liés aux disciplines enseignées tout en évoquant la notion de corps et espace. Que va-t-il se passer ?

M. Maurice Quenet :

Je vous le dirai quand nous ferons le bilan. Ce sont des objectifs. Je ne peux pas vous répondre maintenant. On va essayer de donner des impulsions et de laisser faire.

Mme Frédérique Dumas-Zajdela:

S'il y a de la place dans des établissements, pourquoi n'y-a-t-il pas plus de mises en résidence d'artistes ?

M. Maurice Quenet :

La mise en résidence d'artistes est un lien personnel entre un artiste et un établissement.

Mme Frédérique Dumas-Zajdela:

Lorsqu'à priori, des auteurs qui sont demandeurs nous contactent, pourquoi n'y-a-t-il pas plus de volontarisme ?

M. Maurice Quenet :

Peut être parce que nous avons mal joué notre rôle d'interface. Nous allons nous y mettre. Il y a beaucoup de bonne volonté mais on s'aperçoit aussi que dans l'opération de tutorat des lycéens par des étudiants, cela n'a pas été assez, simplement car cela se fait. Ici, nous pouvons jouer un rôle. La tendance est à essayer de parrainer beaucoup d'élèves. Les grands ordres nationaux nous le demandent. Ce sont des projets forts et lycées et collèges cherchent de leur côté. Il faut donc que nous mettions en relation les deux. Nous allons essayer d'être présents dans ce domaine.

M. Didier Lockwood :

Pensez-vous que les établissements scolaires devraient devenir des ghettos culturels pour donner aux jeunes un accès privilégié à la culture en dehors de l'établissement scolaire ?

M. Maurice Quenet :

Il faut distinguer deux types de projets professionnels. Par exemple pour une école d'ingénieur en informatique, le déficit culturel est moins grave pour une insertion professionnelle. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas grave pour l'équilibre de la vie. Mais pour tout ce qui est sciences humaines, et pour une partie de la fonction publique, il faut avoir un minimum d'aisance culturelle. C'est là que nous pouvons être devant une situation extrêmement et injustement différenciée. Il faudrait le faire dès le lycée. L'échec en premier cycle universitaire, dans certaines disciplines, passe par un déficit dans l'aisance de l'accès à l'expression et au maniement des auteurs. C'est la politique que mène le ministre et c'est à nous de revenir à la consultation des œuvres. Dans de grands établissements, on a renoncé à l'accès aux œuvres avec pour motifs que les élèves ne pouvaient pas être susceptibles d'y accéder tous. Ce qui est une vision très fautive. Si

on avait interdit Molière ou Corneille, le système aurait été équilibré mais à partir du moment où on ne l'a pas fait et on a continué à former des élèves d'une façon classique, on a creusé sans le vouloir, des différences fortes.

M. Didier Lockwood :

Ne pensez-vous pas que nous sommes devant un problème de sensibilisation, c'est-à-dire que ce n'est pas la pratique qui est mis en doute mais la manière de la transmettre ? Un artiste au cœur d'un établissement peut redonner cette sensibilisation et peut motiver et donner des conseils au contact avec des étudiants. Par exemple, des élèves qui voient travailler une pièce de théâtre, dans un lieu qui serait dédié à cela dans un établissement, vont motiver les élèves à travailler dans ce sens.

M. Maurice Quenet :

Il faut faire attention à l'absence de porosité. Par exemple le lycée Honoré de Balzac est l'exemple de ce qu'il ne faut pas faire (avec 5 hectares et 5 kilomètres de clôtures) car c'est un endroit très difficile à gérer pour un chef d'établissement. Il existe des filières d'excellence à Honoré de Balzac, mais est-ce que ces dernières ont une influence positive sur d'autres filières ? Cela mériterait d'être regardé de plus près. Dans le cas précis d'Honoré de Balzac, je ne suis pas sûr. Autre exemple : le lycée Turgot. Il y a une différence considérable entre les taux de réussite au BAC qui sont parmi les plus moyens de Paris et ces classes préparatoires qui fournissent Cachan. Ce sont donc des éléments qui amènent à réfléchir sur la véritable manière de tirer un établissement. Ces deux lycées très bien gérés sont donc des exemples d'établissements qui possèdent des filières qui ne fonctionnent pas alors qu'à côté, d'autres fonctionnent. Pour les artistes en résidence, il faut donc en trouver qui ont une certaine durée.

Mme Françoise Nyssen :

Les lycées municipaux fermés qui possèdent de la place peuvent-ils être l'objet d'un projet commun ?

M. Maurice Quenet :

Il existait sept lycées de la mode à Paris, et nous avons regroupé les lycées, les élèves et les professeurs et les locaux ont été récupérés par la Ville de Paris. Il y des établissements sur trois sites où tout le monde est heureux, formant des petits groupes. Le proviseur est installé à un endroit et les élèves sont situés à cinq stations de métro. Nous regroupons donc des établissements et la Ville de Paris récupère ces locaux.

L'Ecole de la Meulerie vient d'être transférée en province et un beau bâtiment à vocation pédagogique va se libérer. Le foncier à Paris est compliqué.

M. Jean-Miguel Pire :

Vous avez insisté sur la notion de savoir-être de l'éducation artistique et culturelle, or elle est souvent associée à l'éducation sans contrainte. Comment pensez-vous qu'il soit possible d'articuler les deux dimensions ?

M. Maurice Quenet :

Je suis chargé de rappeler le règlement. Lorsque j'étais jeune, Saumery était très à la mode. C'était une école pour jeunes aristocrates. L'éducation sans contrainte peut convenir à un milieu social très particulier et plutôt favorisé. La contrainte fait partie de la liberté d'autrui. La contrainte, c'est d'obliger les élèves à rentrer en classe. Il y a des établissements à Paris où le premier sujet est de faire entrer les élèves puis de les faire s'asseoir. Et dans le temps qu'il reste, on enseigne. Je ne pense donc pas que l'on puisse concevoir une éducation culturelle sans

contraintes. Je vous ai parlé de ces élèves qui avaient appris à rester calme et à ne pas bouger tout le temps, à apprendre par cœur et à parler lorsque c'était leur tour. Pour structurer la vie, c'est un des éléments qui comptent et je ne conçois pas une éducation artistique sans qu'il y ait un minimum d'adhésion à des règles préétablies. Mais l'Education Nationale fonctionne d'abord sur le consentement et l'Université en est l'exemple parfait. Nous ne pourrions pas faire passer des examens à des centaines de milliers d'étudiants en les surveillant avec quelques professeurs et vacataires s'ils n'étaient pas volontaires. C'est le consentement qui explique le fonctionnement de notre système.

M. Didier Blanc :

Comment vos enseignants arrivent-ils, dans leurs pratiques, à maintenir la notion de plaisir dans ce cadre contraignant que vous venez de décrire ?

M. Maurice Quenet :

La contrainte est un point de départ. A partir du moment où la contrainte est acceptée, le plaisir arrive. Par exemple, le Printemps de Botticelli a été étudié par un lycée professionnel. Les élèves avaient étudié le tableau de façon inattendue, en cherchant les variétés de fleurs, la composition du tissu, la position des personnages, et ils avaient donc travaillé. Ils ont donc pris du plaisir en étudiant ce tableau de leur point de vue.

M. François de Mazières :

Il existe un recul de la culture essentielle, à savoir la lecture. La pratique d'Internet permet de lire des extraits et jamais des livres en entier. Que faites-vous pour ce socle de la culture de base qui permet par passion de se diriger vers des pratiques artistiques ?

M. Maurice Quenet :

Je suis frappé de la grande inégalité qui règne dans notre système éducatif sous une apparence d'égalité. Comme nous laissons beaucoup de liberté aux enseignants, de nombreuses règles pédagogiques originales ont été suivies, et surtout dans des zones défavorisées. D'autres enseignants ont continué à appliquer des méthodes traditionnelles. Cette grande différence est choquante car nous continuons à trouver pour les grands concours, des élèves qui correspondent aux standards fixés il y a 50 ans. Or, les règles pédagogiques ont beaucoup évolué. Par exemple, la lecture syllabique se fait dans de très nombreux établissements mais de façon clandestine. Nous pensons donc qu'il ne faut pas sanctionner les instituteurs qui enseignent la méthode syllabique et nous sommes en train de rétablir l'équilibre, ce qui est la volonté du ministre de l'Education Nationale.

L'orthographe est devenue un élément de valeur de l'épreuve de français au baccalauréat. Une fois cette épreuve passée, on avait acquis la valeur française. On pouvait donc faire des fautes d'orthographe à l'Université sans que cela n'ait d'importance. Par exemple, la mère d'une étudiante en droit, m'a demandé pourquoi on avait retiré des points pour l'orthographe à sa fille alors qu'elle avait eu 14 à son bac de français. Cela voulait dire que la question de l'orthographe était complètement réglée. Là est l'inégalité. Dans certains endroits, on tiendra compte de l'orthographe et dans d'autres non.

Nous sommes sur une ligne où l'on rappelle des principes simples et efficaces. Les élèves doivent savoir lire et écrire. Si on veut l'égalité, il faut que tous les élèves soient alignés sur la ligne ou sont les meilleurs, celle de ceux qui savent lire et écrire. Mais en ce moment, la mode des « textos », qui sont un vocabulaire limité, mènent contre nous un combat ennuyeux.

Nous devons permettre à tous de maîtriser ce que vont maîtriser les meilleurs.

M. Rolland Debbasch :

« Concernant la culture commune, le décret fondamental « socle commun » est paru le 11 juillet 2006. Nous allons à présent mettre en œuvre les principes qui figurent dans les sept volumes ou piliers qui figurent dans le socle commun. Je m'arrêterai sur deux piliers. Dans celui de la maîtrise de la langue française (apprentissage de la grammaire et de l'orthographe), il est stipulé que « tout élève doit avoir la capacité de lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et de rendre compte de leur lecture. » Pour pouvoir rendre compte d'une œuvre intégrale, il faut donc maîtriser les bases de la lecture. Concernant le pilier culture humaniste, « elle se fonde sur l'analyse et l'interprétation des textes et des œuvres d'époque de genres différents. Elle repose sur la fréquentation d'œuvres littéraires : récits, romans, poèmes et pièces de théâtre qui contribuent à la connaissance des idées. » Comme telle, c'est une réponse qui est satisfaisable mais il faut la mettre en œuvre et c'est à cela que nous allons nous atteler dans le futur. »

M. François de Mazières :

« Nous appartenons à une génération où il y avait Molière, Racine, Corneille, etc.. qui représentaient un parcours presque obligatoire. Pour tout passionné de théâtre, c'est un parcours merveilleux. Sur le moment, c'était un parcours fatigant mais des années plus tard, c'est un parcours indispensable. De même, dans un livre d'histoire, on voyage dans les références culturelles et esthétiques essentielles qui vous donnent ensuite la compréhension du présent. Et c'est en cela que l'Education Nationale a aujourd'hui beaucoup de mal.

* * *

AUDITION DE JEAN-CHARLES DARMON

Exposé de Jean-Charles Darmon

« Ce qui nous réunit aujourd'hui reste très près de l'Ecole Normale, dont je suis directeur des Humanités, ce qui représente un très vaste spectre qui va du département des arts jusqu'aux sciences cognitives. C'est un sens très large que nous donnons à Humanités. Quelle est donc la place de l'enseignement artistique et culturel dans ce spectre ? Il me semble que l'Ecole Normale, en tant qu'institution singulière, peut vous intéresser sur une réflexion plus générale par son expérience, ses traditions et ses évolutions. En effet une réflexion sur la place des enseignements culturels et artistiques dans la formation des enseignants peut considérer qu'à certains égards, certaines évolutions de l'Ecole Normale ont constitué une sorte de laboratoire. Notamment en ce qui concerne le rapport entre deux cultures qu'on a souvent opposées : la culture scientifique et la culture littéraire, et même un troisième qui est la culture sociologique. L'Ecole Normale peut être intéressante dans cette vocation, car les arts ont toujours eu un rôle très important pour les élèves mais aussi diffus. Depuis toujours, les activités artistiques ont été en marge des enseignements officiels et sont un complément indispensable de la formation académique. Par une évolution en cours et une politique volontariste, l'Ecole Normale a donné un cadre institutionnel et des moyens aux enseignements artistiques et culturels. Citons notamment la mise en place de la passerelle des arts qui est devenue depuis l'année dernière un département à part entière afin qu'elle ait une visibilité institutionnelle encore plus forte et pour contribuer à son développement. La passerelle des arts est donc un vrai département avec ses équipes de recherche, des liens forts avec de grandes institutions de recherche et d'enseignement nationaux et internationaux.

Cela va de pair avec le développement d'options artistiques aux concours de l'Ecole Normale ce qui constitue une révolution. Il existe un brassage des disciplines et la politique de l'Ecole Normale a toujours favorisé les changements en cours de scolarité de champs disciplinaires. Nous encourageons nos élèves en anthropologie ou sociologie par exemple, à faire un détour par la passerelle des arts ce qui peut entraîner une migration vers ce département si l'élève le souhaite. Les arts sont donc une possibilité que nous voulons réserver à nos élèves. Ces parcours peuvent aussi combiner plusieurs disciplines. Nous favorisons les trajets pluridisciplinaires et le fait qu'il existe une très grande proximité entre nos différents départements, fait que nos élèves peuvent progresser très rapidement en histoire de l'art ou en anthropologie-histoire des arts, etc.. Nous nous réjouissons de l'élargissement du spectre puisque nous avons par exemple un séminaire « Musique et Mathématiques » ou la musique est associée à un groupe de recherche que nous appelons la « Pensée des sciences ». Il se trouve que de nombreux chercheurs de très haut niveau sont souvent de très bons musiciens mais donner une force institutionnelle à cela est une autre affaire. Il y a là tout un gisement pour l'avenir. On parle d'élargissement du spectre car au-delà de la musique et du cinéma qui étaient les pôles les plus développés, nous avons maintenant la participation de professionnels du théâtre qui viennent animer des séminaires de pratique théâtrale à l'Ecole Normale Supérieure. Parallèlement à ces activités théoriques, on constate une intensification de la pratique des arts, avec une multiplication des concerts, des ateliers d'écriture associant des écrivains et des étudiants venant de différentes disciplines et notamment scientifiques. Il existe également des mises en scène (15 troupes en activité) associant élèves de provenances scientifiques et littéraires. Ainsi, la particularité de l'Ecole Normale Supérieure, qui unit à égalité cultures scientifique et littéraire, me semble forte pour réfléchir à l'articulation entre recherche et formation. Un de nos grands partis pris est la formation par la recherche, dès l'entrée à l'école. La présence d'une recherche de pointe ouverte sur l'international sur le site, notamment par la présence de professeurs invités (environ 70 par an) et la collaboration avec de grandes institutions comme la Villa Médicis ou le Musée du Quai Branly, va dans le sens d'une relation fine entre recherche et formation. Un autre aspect important est une ouverture de l'Ecole Normale Supérieure à des élèves étrangers, qui sont souvent porteurs d'une culture artistique plus développée que celle des élèves des classes préparatoires.

De plus, nous nous félicitons de la diversification des classes préparatoires qui conduit à un enrichissement des profils. Nous désirons assurer à cet égard un continuum dès l'entrée en classe préparatoire jusqu'à l'agrégation dans la formation des étudiants. Les enseignements artistiques et culturels jouent un rôle très important dans ce continuum. La forte participation de l'Ecole Normale Supérieure dans l'opération « Les improvisés du théâtre » en collaboration avec l'Inspection Générale, les universités partenaires, les classes préparatoires et les professionnels du théâtre est venue du fait que même des très bons étudiants en Lettres, confrontés à un texte de théâtre, l'expliquent comme un texte en prose. Ils ne se donnaient pas les moyens de visualiser une dramaturgie. L'idée d'organiser « Les improvisés du théâtre » avec des professionnels du théâtre était de découvrir avec les étudiants une œuvre le jour même et de découvrir ce que serait un travail de dramaturge.

Dans sa nouvelle orientation l'Ecole Normale Supérieure, dans le cadre de la politique d'égalité des chances, a lancé une opération intitulée « Entrer en prépa, entrer à l'ENS c'est possible. » Des élèves volontaires de l'Ecole Normale Supérieure (une cinquantaine) vont travailler dans différents lycées de zones défavorisées et être tuteurs d'élèves qui ont du potentiel mais qui par leur milieu, n'auraient aucune chance de songer à réussir le concours d'entrée.

Une autre idée est que l'Ecole Normale Supérieure peut constituer un pôle fort pour l'ensemble de la montagne Sainte-Geneviève en partenariat avec les universités, les écoles, les classes préparatoires et les lycées, si on lui donne les moyens concrets de réhabiliter l'ancienne cinémathèque car depuis 2002, celle-ci fait partie de nos locaux. Cette réhabilitation permettrait de faire de ce lieu un espace de recherche, d'expérimentations et de réflexions où nous associerions

les équipes de recherche, des universitaires et chercheurs étrangers et des metteurs en scène étrangers que nous pourrions inviter. »

Questions ont M. Jean-Charles Darmon.

M. Jacques Lassalle :

« En vous écoutant, j'aurais envie de reposer la question des grandes écoles, de l'aristocratie des grandes écoles devant l'Education. N'y-a-t-il pas trop d'éducation artistique à l'Ecole Normale Supérieure et pas assez ailleurs ? Ce que vous nous dites est extravagant et quand on sait la misère de tant d'établissements scolaires en France, vos privilèges me paraissent exorbitants. J'ai des relations avec quelques étudiants de l'Ecole Normale Supérieure qui ont un rêve qui n'est ni d'enseigner ni de faire de la recherche mais de devenir des artistes. La vocation de l'Ecole Normale Supérieure n'est-elle pas d'abord de doter l'Education Nationale de grands et vrais professeurs et chercheurs ? »

M. Jean-Charles Darmon :

« Il n'y a pas trop d'éducation artistique et culturelle à l'Ecole Normale Supérieure dans la formation des professeurs et des chercheurs (qui représentent 80% des débouchés) car il faut des lieux expérimentaux et exploratoires. De plus, nous n'avons que deux professeurs dans le département des arts, les autres sont contractuels. Si on veut essayer de se donner un modèle de formation des maîtres, un lieu expérimental comme celui-ci est important dans la mesure où ces professeurs irriguent le système universitaire français, sont ceux qui écrivent les manuels et qui à leur tour forment des étudiants. La formation des professeurs en matière artistique parallèlement à leur domaine d'excellence peut jouer un rôle considérable dans la diffusion des savoirs. Il faut se donner les moyens de petits lieux expérimentaux institutionnels avec une présence à égalité de disciplines différentes sur un même site. »

M. Didier Lockwood :

« Un professeur doit être un artiste et un artiste devrait être aussi un pédagogue car son rôle est de communiquer. Cette communication va de pair avec les rôles que doivent jouer l'enseignant et l'artiste dans la société. Apprendre à s'exprimer à travers une discipline artistique par exemple ou en connaître l'histoire, est l'essence même de la formation des enseignants. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela:

« La démocratie de l'accès à la culture est un vrai problème. Ce n'est pas en prenant une chose quelque part parce que cela fonctionne que l'on résoudra le problème. Il est important d'avoir en amont des professeurs qui sont sensibilisés à la culture et à l'art car ils seront des leviers incroyables. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« Aujourd'hui, le métier d'enseignant est beaucoup moins simple qu'auparavant. Il existe moins d'étanchéité entre les métiers. Les enseignants du lycée qui sont porteurs de ces nouvelles options et qui donnent au concours des deux Ecoles Normales Supérieures une coloration différente, préparent à une nouvelle vision du métier d'enseignant. Par exemple, les meilleurs enseignants en cinéma ont un double cursus. Je crois énormément en ces formations ouvertes et plurielles. La fonction de formateurs partenaires que peut avoir l'Ecole Normale Supérieure paraît fondamentale. L'Ecole Normale Supérieure peut former nos enseignants et nos partenaires et mutualiser et diffuser les savoirs. En effet, nos enseignants vont piocher des informations sur le site de l'Ecole Normale Supérieure. Néanmoins, nos classes préparatoires en cinéma, théâtre et en

histoire des arts ne sont pas assez nombreuses. Ces impulsions pourraient venir de vous vers les lycées pour servir de levier à l'entrée des arts au concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure.

M. Didier Lockwood :

« J'ai souvent rencontré de grands chercheurs qui étaient d'excellents musiciens. Ces grands scientifiques disaient que s'ils n'avaient pas pratiqué la musique, ils n'auraient jamais fait de telles découvertes. Ces grands scientifiques souvent issus de l'Ecole Normale Supérieure ne pourraient-ils pas faire la promotion de cette transversalité ? »

M. Jean-Charles Darmon :

« Nous pouvons essayer de les rassembler à cet effet. »

M. Claude Parent :

« Nous sommes là pour parler des arts par l'intermédiaire de l'Education Nationale, afin de donner un complément à la colonne vertébrale des jeunes pour qu'ils réussissent leur vie. Nous parlons des arts comme si cela était une marchandise en introduisant des quotas, la présence d'artistes exceptionnels, etc. Or qui véhicule le mot « art » ? Ce sont les artistes. Or le mot « artiste » n'est pratiquement jamais prononcé ici. Les professeurs ne doivent pas soudain se substituer pour que l'Art entre dans l'Education Nationale, mais ils doivent abdiquer leur pouvoir et se faire les interprètes des artistes auprès des élèves.

Comment les artistes vont-ils pouvoir aller s'expliquer à l'Education Nationale, pour que le contact direct se fasse directement avec les élèves ? On ne doit pas digérer l'art et le redonner comme une médecine. »

M. Jean-Charles Darmon :

« A l'Ecole Normale Supérieure, nous essayons d'établir un dialogue constant avec les artistes. Nous allons par exemple organiser prochainement une journée autour des liens entre le cinéma de Rossellini et l'enseignement de l'histoire en collaboration avec des scénaristes qui ont travaillé avec Rossellini. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« Au sein des options, nous ne fondons notre travail que sur le partenariat. Les artistes interviennent dans les classes en permanence pour transmettre leur savoir. Il est cependant très important que les enseignants sachent ce qu'est le métier d'artiste. Ayant assisté au travail avec un scénariste de cinéma et un professeur dans une classe, j'ai pu voir que le professeur n'étant pas formé à l'écriture scénaristique, le scénariste s'impatiait. Les enseignants nécessitent un socle vital pour pouvoir accueillir un artiste dans leur salle. »

M. Didier Lockwood :

« Un enseignant doit avoir cette dimension artistique pour communiquer avec ses élèves. Cette dimension artistique est à la portée de tout le monde et non pas qu'à celle des artistes. La dimension artistique chez un être développe le charisme, et c'est cette notion qu'il manque aux enseignants aujourd'hui. Si nous voulons avoir un lien et un partenariat efficace entre artiste et enseignant, il faut que ce dernier soit aussi artiste. On peut être artiste, dans le sens où on apprend à voir et à entendre différemment. Par la suite, cela devient une question d'approfondissements. »

M. François de Mazières :

« Il y a le charisme mais il a aussi le talent. Tout le monde n'est pas artiste au même niveau. Il faut que les bons artistes soient partenaires. »

M. Jean-François Chaintreau :

« Ma réflexion est une notion de méthode pour ce type de débat. Il faut que le Haut Conseil se demande quelle est la définition et la distinction entre l'enseignement artistique, l'éducation artistique, l'éducation culturelle et des éléments de culture générale. Une fois cela défini, le Haut Conseil connaîtra ses compétences légitimes conceptuelles et des distorsions seront ainsi évitées. Il existe bien trois niveaux distincts : un niveau d'éducation artistique au contact avec des artistes, le manque de structuration de l'éducation et les éléments de culture générale. »

* * *

COMMUNICATION DE SOIZIC CHARPENTIER

« Avant de vous faire un état des lieux des travaux, je souhaite revenir sur un mot employé par M. Claude Parent et qui est celui de « rupture ». Celui-ci est très important dans l'éducation au sens large. Pour qu'un enfant puisse se construire et aller au-delà et être en rupture avec ce qu'il a appris en premier lieu, il faut qu'il y ait eu quelque chose en premier lieu. Ceci est flagrant en histoire-géographie, des erreurs ont été faites en sollicitant les enfants à une réflexion très poussée sur l'histoire de France et en particulier sur la Révolution française. Il en découlait une rupture chez des enfants qui ne savaient pas ce qu'était la Révolution française. Cela avait peu de débouchés mise à part la confusion chez l'élève. Il faut avoir cela à l'esprit lorsque l'on parle d'éducation artistique et culturelle et il faut effectivement faire la part des choses. Il faut garder à l'esprit qu'il est nécessaire d'apporter un socle pour qu'ensuite il puisse questionner ce socle, aller au delà et se construire eux-mêmes. Ici, le rôle des enseignants est fondamental car ils sont les « maçons » de ce socle, en faisant appel à des experts dans ces domaines.

Les six axes de travail pour le développement des activités artistiques et culturelles annoncées par le Ministre de l'Education Nationale dans le cadre du Festival d'Avignon le 12 juillet 2006, sont :

- Assurer une éducation artistique et culturelle commune et pour tous,
- Consolider la formation des enseignants et apprendre à travailler en partenariat,
- Mettre en place les conditions d'une politique territoriale,
- Améliorer l'organisation des ressources,
- Renforcer l'action en faveur des établissements défavorisés,
- Penser cette éducation autour de l'Europe.

Le travail fondamental qui en découle est l'écriture du socle commun. Ce dernier tourne autour de sept axes qui se veulent délibérément loin des disciplines et n'est donc pas une compilation des savoirs que l'élève doit acquérir dans chaque matière. Il s'agit de retracer des grands champs de la connaissance et d'essayer d'y voir des transversalités. Ce texte signé le 11 juillet, nous avons travaillé sur les déclinaisons de ce socle en termes de savoir, connaissances et compétences que les élèves doivent acquérir à chaque niveau de leur scolarité. Des groupes d'experts ont été mis en place et il en existe un par pilier. Chaque groupe va définir des repères qui doivent être atteints à la fin de chaque année, et ce jusqu'à la fin du collège. Le guide premier de ces groupes d'experts est le socle. Deux disciplines artistiques existent au collège avec des enseignants dédiés et toutes les autres disciplines vont entourer le volet culturel.

Concernant le premier degré, un état des lieux s'imposait. Le chantier est ouvert car la demande ministérielle est passée auprès de l'Inspection Générale où un groupe a été constitué afin

de mener à bien ce bilan. Le Haut Conseil devrait avoir un œil sur cet état des lieux pour être sûr que nous allons sur une enquête de fond et qualitative. Par ailleurs, le Ministre s'était engagé à renforcer les possibilités d'expérimentations ayant pour but d'élargir l'éducation artistique et culturelle à d'autres arts que ceux actuellement enseignés. Le Ministre a demandé aux équipes pédagogiques qu'un travail transversal en groupes soit effectué en troisième, classe préparant à l'entrée au lycée où les élèves ont un choix plus large d'options artistiques. Ces groupes d'élèves pourraient ainsi produire des œuvres alliant les différents points artistiques possibles et qui seraient prises en compte dans la notation du brevet des collèges. Cette circulaire est en préparation et doit paraître au mois de novembre.

Le deuxième axe découle du premier. Les enseignants n'étant pas tous des artistes, il faut développer leur capacité à travailler avec des artistes et à s'ouvrir sur les structures culturelles. Ceci implique de savoir travailler en partenariat et développer des projets au niveau de la classe ou des établissements. Il faut donc savoir identifier les possibilités de partenariat et les ressources existantes.

Le cahier des charges des IUFM devrait voir le jour à la fin du premier trimestre. La nouveauté dans ce cahier des charges est la question : quelle est la place de l'enseignant lorsqu'il travaille en partenariat avec un artiste ? Par ailleurs, le Ministre a demandé à la DGRH de faire des propositions sur les certifications complémentaires dans le recrutement des enseignants du premier degré. Un parallèle peut se faire avec ce qui existe au niveau des langues étrangères. Dans le premier degré, des enseignants possédant un certificat complémentaire validé par les IPR de discipline, enseignent des langues étrangères. Nous aimerions donc creuser cette notion au niveau de l'éducation artistique et culturelle pour avoir des certifications supplémentaires en art.

Concernant la mise en place de conditions d'une politique territoriale, l'impulsion des autorités académiques est fondamentale lorsque l'on veut mettre en place une politique volontariste réelle en termes d'éducation artistique et culturelle. Il faut donc sensibiliser nos cadres pour que par capillarité ensuite, on ait une dynamique de l'ensemble de l'Education Nationale. C'est pourquoi un séminaire des cadres va être organisé à la suite de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle se tiendra le 10 janvier. Nous avons pensé qu'il serait fructueux d'organiser le séminaire de nos cadres conjointement avec les cadres du Ministère de la Culture et des cadres territoriaux aux alentours du 22-23 janvier. Par ailleurs, des documents sont prévus pour clarifier la politique territoriale en matière d'éducation artistique et culturelle et doivent être finalisés avant le séminaire des cadres. Ces textes traitent d'abord des rôles des pôles nationaux de ressources, à savoir des pôles régionaux d'éducation artistique et culturelle et d'autres pôles qui seront les interlocuteurs privilégiés de l'Education Nationale auprès des différents centres culturels extérieurs. Ces textes pourraient être prêts durant le mois de novembre. Les chartes de pratiques artistiques et culturelles et un guide du travail en partenariat et du projet d'établissement seront prêts en décembre.

De plus, le Ministre a souhaité qu'un effort soit fait en direction du public défavorisé. La révision de la politique d'aides aux actions artistiques et culturelles est en cours de façon à les favoriser.

Enfin, concernant la dimension européenne, un travail a été fait en collaboration avec de nouveaux pays (Allemagne, Grande-Bretagne, Danemark et Portugal) qui se sont joints au groupe initial afin de mettre en place un outil pédagogique présentant l'histoire du patrimoine européen. »

* * *

AUDITION DE STEPHANE MARTIN

« Quelle est la fonction du Musée du Quai Branly ? Il existe de manière officielle et moins officielle une frontière étrange entre les musées d'Art et de Culture et les musées scientifiques. Fréquemment, ces derniers ont un rapport lâche avec la Science. La distinction se fait avec le public car le musée dit « scientifique » a souvent pour cible les enfants alors que les musées dit « d'Art et de Culture » sont destinés à un public adulte. Dans ce paysage, les musées dit « d'ethnologie » ont une situation particulière car ils peuvent être approchés par les deux extrémités. Ils sont destinés à figer à l'état de la pensée ou à donner à voir une sorte de représentation de l'état de la réflexion scientifique sur la description du monde. C'est cet aspect que le Musée du Quai Branly a voulu modifier par fusion de deux collections anciennes, celle d'une partie du Musée de l'Homme et celle du Musée des Arts d'Afrique et d'Océanie. Ce dernier avait été créé dans les années soixante par André Malraux par réaction contre le Musée de l'Homme. Ces deux musées reposaient sur deux doctrines isographiques qui étaient censées être opposées, l'une scientifique et l'autre esthétique. La réunion de ces deux collections au sein d'un même établissement, a pour but d'essayer de changer le rapport entre cet établissement et les visiteurs et de ne plus faire de cette collection d'ethnographie, l'outil d'une vision organisée, directive et simplifiée du monde. Le musée comme substitut du voyage n'a plus de sens aujourd'hui.

Le point de départ de notre réflexion était de partir du public et non pas des collections. C'est une posture qui a été récusée par un certain nombre d'ethnologues et en particulier une partie des équipes du Musée de l'Homme, car cette idée était totalement révolutionnaire. En effet, ceci est opposé à la tradition du muséographe, qui conservait la totalité des pouvoirs et le monopole du discours sur ce qui était présenté dans le musée. Nous avons donc organisé cette institution en nous inspirant des évolutions lors de ces 25 dernières années et surtout du Centre Pompidou. C'est la première institution à avoir placé le public au centre de sa démarche et proposant ses expositions comme une sorte de catalogue. Le visiteur se « sert » et y fabrique son propre programme en y intégrant ses propres habitudes, connaissances et pratiques culturelles et artistiques. C'est ce modèle que nous avons suivi, et le Musée du Quai Branly est donc une sorte de grande banque de ressources dans laquelle le visiteur est amené à faire son marché en utilisant les instruments mis à sa disposition.

Quelle est la place de l'éducation artistique et culturelle dans cette banque de ressources ? L'éducation artistique et culturelle fonctionne à trois niveaux :

- L'ambition de recréer une institution française de référence dans le domaine de la recherche en ethnologie et en histoire de l'Art et ainsi de recoudre la césure entre le monde de la recherche et le Ministère de la Culture. Nous sommes d'ailleurs pour moitié financés par le Ministère de la Culture et pour autre moitié par le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Notre structure repose sur deux grands départements : le Patrimoine et les Collections ainsi que La recherche et l'Enseignement, au sein duquel nous accueillerons une dizaine de chercheurs chaque année afin de mettre en place un véritable pôle appliqué aux collections. Concernant l'Enseignement, à partir du 9 octobre 2006, nous allons accueillir des cours d'un Master en anthropologie, archéologie, histoire de l'art, muséologie et droit patrimonial. De plus, nous avons passé des conventions avec de nombreuses universités qui vont délocaliser des cycles d'enseignement au Musée du Quai Branly.

- Nous avons créé une sorte d'Université populaire pour pouvoir fournir gratuitement des cycles de réflexion sous forme de conférences au grand public. Le thème pour les deux premières années est l'histoire de la colonisation et de la décolonisation. L'objectif de ce cycle est d'essayer de donner du matériau intellectuel qui permet de comprendre ce qui est visible dans les vitrines. Ce cycle a été ouvert la semaine dernière par une série de trois conférences réalisées par des Sénégalais. L'un d'entre eux est un ancien administrateur colonial parlant de son expérience de

colonisateur. Le deuxième cycle concerne une série de controverses sur le thème de l'Universalité et troisième cycle sera une série de grands témoins. Enfin, nous aurons un cycle sur le rapport de certains artistes à leur corps.

Le second volet pour le grand public est un certain nombre de pratiques (conférences, ateliers pratiques sur le son, la musique, etc..) permettant aux visiteurs de se frotter de plus près aux collections.

- Pour les enseignants et les élèves de l'Education Nationale, nous avons commencé par un partenariat avec ce rectorat et celui de Créteil (particulièrement l'IUFM). Nous avons par exemple pris l'initiative d'installer des statues de notre collection dans la bibliothèque de l'IUFM de Créteil, et de proposer des conférences. Nous allons proposer aux enseignants du matériel pédagogique peu accessible normalement dans le cadre de programmes classiques, et également dans les domaines artistiques en accueillant des classes et en fournissant du matériel. Pour les enseignants, nous organiserons trois journées d'accueil spécifiques, des formations gratuites et des visites thématiques. »

* * *

COMMUNICATION DE PIERRE BAQUE

« Contrairement à ce qui a été annoncé dans l'ordre du jour de la réunion, ma proposition concerne une « Université Européenne des Arts Hors les Murs » car c'est le seul moyen possible actuellement de la faire vivre. Si on parle des murs à l'intérieur desquels on va mettre cette université, on est repartis jusqu'en 2050. Cette université se fera dans un réseau qui ne touchera en rien l'architecture.

Actuellement, il y a 3 cycles universitaires :

- un premier conclut par un DEUG (Diplôme d'Etude Universitaire Générale),
- un deuxième cycle en deux années (Licence et maîtrise),
- un troisième cycle débutant par un DEA (Diplôme d'Etudes Approfondies) et qui se poursuit par un doctorat.

Ceci est remplacé par le « LMD » en trois paliers :

- la licence qui se déroule en trois ans,
- le master qui rassemble ce qu'on appelait l'année de maîtrise et l'année de DEA. Le master comporte une branche recherche et une autre professionnelle,
- et le doctorat.

Je propose que dans un premier temps, trois pays acceptant le LMD, recrutent des étudiants de qualité à partir du master. La présence d'un « comité de pilotage » serait conseillée afin de s'assurer de ce qu'il se passe dans ces établissements en mettant les étudiants au travail. Nous serions dans une situation où il y aurait une formation approfondie et une initiation à la recherche débouchant sur une création. La réalisation d'un travail théorique et pratique dans un domaine artistique donnant lieu à une soutenance serait demandée aux enseignants et étudiants à la fin de cette période de deux années d'enseignement. L'objectif fondamental est de réussir quelque chose de solide et le plus vite possible. A partir de ce moment, on peut mettre en place des jurys mixtes internationaux qui valideraient un premier diplôme répondant à l'objectif fondamental de l'Europe, à savoir fonder une Europe de la Culture. Le Haut Conseil pourrait prendre des initiatives s'il souhaite soutenir ce projet afin qu'il ne se trouve pas enfermé dans la scolarité

obligatoire et qu'il accepte d'émerger au-dessus du baccalauréat au niveau des IUFM et des trois cycles du LMD, afin de produire un autre vivier d'enseignants –chercheurs et d'artistes-chercheurs pédagogues. Nous pourrions voir l'apparition d'une nouvelle catégorie de personnel qui apporterait beaucoup à chaque pays et à l'Europe. Ce projet a la particularité de ne rien coûter. On peut imaginer le rassemblement à Paris de ce « Comité des Sages » qui organisera le dispositif et qu'il y ait des échanges d'enseignants dans les jurys, ce qui se fait déjà actuellement.

Il serait important que cela soit fait avant le mois de décembre, puis nous pourrions prendre contact avec des universités. J'ai pris contact avec l'Espagne, l'Italie et les Pays-Bas, qui ont envie de s'impliquer dans ce projet. »

Clôture des débats

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 26 JUIN 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Laurent Bazin, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Jean-François Chaintreau, Frédérique Dumas-Zajdela, Gérard Garouste, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, François de Mazières, Rick Odums, Claude Parent.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Jean-François Canet, chargé de mission.

Excusés

Georges Ascione, Rolland Debbasch, Françoise Ferat, Martine Kahane, Marie-Christine Labourdette, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- M. Laurent BAZIN, chef du Bureau des actions éducatives, culturelles et sportives à la Direction de l'enseignement scolaire du Ministère de l'Education nationale.
- M. Jean-Marc LAURET, chef du Département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers à la Délégation au développement et aux affaires internationales du Ministère de la Culture.
- Mme Blandine KRIEGEL, philosophe, présidente du Haut Conseil à l'intégration.

* * *

AUDITION DE JEAN-MARC LAURET

Exposé de M. Lauret

« Je suis prêt à intervenir sur d'autres chantiers sur lesquels nous travaillons et en particulier sur la préparation d'un congrès international sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique des enfants. Nous faisons également partie d'un réseau européen de fonctionnaires chargés des questions d'éducation artistique et culturelle. Je serais heureux d'évoquer ces sujets avec vous.

Le titre figurant sur le programme est le financement public et je m'en tiendrai aux financements de l'Etat. Cette notion intègre les financements des collectivités territoriales même si nous savons qu'elles interviennent dans ces champs alors que ce n'est pas de leurs compétences. Nous ne disposons pas d'éléments budgétaires nous permettant d'avoir une estimation même grossière du montant de leurs participations au financement public. Il y a deux façons d'aborder la question du financement par le Ministère de la Culture de l'éducation artistique et culturelle. La première consisterait à dire que l'ensemble du budget du Ministère de la Culture contribue au

financement de l'éducation artistique et culturelle. Par principe, comme le Ministère de la Culture doit encourager l'intervention des structures artistiques et culturelles dans le monde éducatif, on peut dire que l'ensemble des trois programmes qui structurent le budget du Ministère de la Culture, contribuent à l'éducation artistique et culturelle. A l'intérieur du programme trois, l'ensemble des actions est censé contribuer au budget de l'éducation artistique. Le programme dit « transmission des savoirs et démocratisation de la culture » est structuré en actions. Par exemple le point trois, qui concerne l'enseignement spécialisé, comporte les financements du Ministère de la Culture et donc au sens large de l'éducation artistique et culturelle.

La seconde façon viserait à identifier le « noyau dur de l'éducation artistique et culturelle ». Nous mettons d'abord derrière cette notion, les actions qui relèvent des dispositifs traditionnels : les options facultatives et obligatoires en lycée, les ateliers artistiques ou encore les classes culturelles dont les classes du patrimoine. Depuis des années, le Ministère de la Culture demande à l'Administration Centrale et aux DRAC de tenter dans la mesure du possible, de sortir de la logique de guichet, pour encourager des projets fédérateurs dépassant le stricte cadre d'une classe. Dans les collèges, les actions ont lieu en dehors du temps scolaire, se basent sur le volontariat et peuvent réunir des jeunes issus de classes différentes. Les projets fédérateurs sont à l'échelle d'un établissement, et se manifestent sous la forme de jumelages entre institutions culturelles et établissements scolaires qui ont pour objectif d'intégrer les actions dans une multitude d'activités appelée à mobiliser l'ensemble des personnes d'une ou de plusieurs écoles ou même d'un quartier. Par exemple, les résidences d'artistes dans les institutions culturelles ou les établissements scolaires ont cette ambition. Il n'y a rien de mieux pour fédérer un projet éducatif que de le centrer sur un projet de création. Nous allons intégrer dans le « noyau dur » les financements entrant dans le cadre de conventions avec les collectivités territoriales : les plans locaux d'éducation artistique, les volets éducation artistique et culturelle des contrats de ville, les projets éducatifs locaux, etc.

Concernant l'organisation de financement de la ressource : outils pédagogiques, formations d'intervenants et d'enseignants et conventions DRAC-IUFM font partie du noyau dur. On va intégrer dans ce paquet les actions de sensibilisation et les actions qui concernent la petite enfance, le périscolaire, et l'Université. Depuis la fin des années 80, le Ministère de la Culture encourage la signature de conventions entre les DRAC et les universités pour développer des projets d'actions culturelles. Un tableau en p.2 du document distribué, récapitule l'ensemble des dépenses de l'exécuté en 2005. Le budget des DRAC en 2002 réservé au noyau dur se trouve à la baisse par rapport à 2001.

Des mesures nouvelles relèvent de la Communication. En 2003, il y eut une mesure nouvelle de 1,7 million d'euros dont 240000 en crédits centraux et les services concernés n'ont jamais perçu cette somme. On se penchera en 2007 sur l'exécuté de 2006. Les chiffres présentés dans ces documents sont à prendre avec prudence. Les chiffres de l'Administration Centrale sont exacts, ceux des DRAC font l'objet d'examen. Les DRAC ont tendance à sous-évaluer leurs budgets consacrés à l'éducation artistique. Les chiffres présentés ne sont pas à 100% exacts et ne sont pas surévalués. On constate que fin 2005, le total des crédits exécutés par les Directions de l'Administration Centrale et les DRAC se retrouve environ au niveau de 2001. Nous avons eu une baisse en 2002, 2004 et 2005 et une augmentation en 2003. »

Questions à M. Lauret

M. Jean-François Chaintreau :

« J'aimerais ajouter un élément pour vous montrer la difficulté concernant le chiffre de 2005. Même s'il marque une baisse, il s'explique par le fait d'avoir une mesure nouvelle affichée qui pour des raisons diverses n'est pas réellement mise en application. En 2005, par rapport à l'affichage budgétaire, nous avons eu des diminutions en cours d'année qui ne visaient pas directement l'éducation artistique et culturelle mais si elles avaient été appliquées au prorata de la diminution du budget, elles auraient produit normalement une diminution beaucoup plus forte. Derrière cette baisse réelle relativement faible, vous avez un effort des Centrales et de la DRAC pour préserver les crédits par rapport à une diminution réelle qui est intervenue tardivement en 2005. L'effort conjoint des services et du Cabinet a été de mettre l'accent sur la priorité du Ministre par rapport à cette baisse. Dans la réalité, cela peut paraître très précis mais peut cacher un travail compliqué d'arbitrage des DRAC. Ce phénomène apparaît chaque année. Vous avez ici le tableau le moins expliqué possible mais ces explications sont nécessaires afin que vous puissiez apprécier le travail réel des services. De plus, nous avons déposé auprès du Haut Conseil au moment de sa constitution, la série des rapports détaillés qui prennent en compte les éléments qualitatifs. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« En 2002, comment s'explique la hausse des crédits exécutés par les Directions de l'Administration Centrale et les DRAC ? »

M. Jean-Marc Lauret :

« En octobre 2003, le Directeur du Cabinet de l'époque a constaté cela et a donc réuni les DRAC. Il leurs a dit qu'ils ne comprenaient pas pourquoi ils avaient bénéficié de mesures nouvelles et que les budgets consacrés à l'éducation artistique se retrouvaient à la baisse. La directrice de la DRAC Ile-de-France lui a répondu que l'éducation artistique reste pour eux, la seule variable d'ajustement. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« Qu'aurait-il fallu faire pour que ces mesures soient bien appliquées ? »

M. Jean-Marc Lauret :

« A l'époque, nous étions en pleine organisation du budget et les crédits déconcentrés étaient globalisés et les DRAC pouvaient en disposer comme elles le voulaient dans le cadre de l'Education Nationale. En cours d'année, à l'intérieur d'un programme vous pouvez décider de faire passer une somme d'une action vers une autre. La seule chose que vous ne pouvez faire est de financer la création d'emplois du Ministère. Vous pouvez utiliser les crédits de personnel pour financer des actions mais l'inverse est impossible. C'est une volonté politique qui se traduit par le fait que les crédits des DRAC diminuent cette année de 0,8% alors que la moyenne de baisse des crédits des DRAC est environ de 5%. Les DRAC se voient assigner tellement de priorités en cours d'année qu'elles ont ensuite du mal à effectuer des arbitrages. »

M. Jean-Miguel Pire :

« La réponse de la DRAC Ile-de-France est inquiétante, lorsqu'elle dit que l'éducation artistique et culturelle est la seule variable d'ajustement. Que pensez de ce propos ? »

M. Jean-Marc Lauret :

« Si on en reste à la structure de l'époque, les crédits étaient inscrits dans le chapitre 43.30 qui touchait l'éducation artistique, l'enseignement spécialisé et l'enseignement supérieur. La marge de manœuvre est faible et on peut difficilement annoncer au maire d'une commune que l'on a subitement baissé ses subventions. Concernant l'enseignement supérieur, cela touche essentiellement les écoles d'Art. Plutôt que de subventionner un projet, on va essayer de le retarder. On peut difficilement utiliser les subventions aux écoles d'Art et de Musique et les bourses des étudiants car la marge de manœuvre est très faible.

Sur les 27 millions de francs, je ne sais pas où est allé l'argent mais ces crédits ont pu amener à des projets de création. »

M. Jean-François Chaintreau :

« Nous sommes dans une séance consacrée aux moyens et à la réflexion sur la façon de mener une politique nationale. J'aimerais faire un rappel historique concernant les modes de gestion : nous avons eu pendant longtemps une politique dite de « tuyaux d'orgue » où vous avez un ministre qui convoque les services concernés, qui définit une mesure nouvelle et qui met en place une politique de déconcentration des crédits. Cette étape historique est aujourd'hui lointaine. La phase suivante a été marquée par une politique de déconcentration sur le motif que l'Etat central ne pouvait pas gérer la complexité des situations locales et nous avons décidé que l'autorité qui est la plus près du terrain était la plus à même de prendre ces décisions. Nous avons procédé à une globalisation des crédits qui donne une responsabilité considérable aux chefs de service régionaux afin de déléguer les difficultés de gestion, et les dossiers les moins portés sont ceux qui sont oubliés au moment des décisions. La troisième étape, l'ensemble de la représentation nationale a mis en place la LOLF, qui est à la fois la fongibilité mais aussi un travail précis qui consiste à faire imputer dans la comptabilité de chacune des DRAC les dépenses relatives à l'éducation artistique et culturelle sur une grille de saisie très affinée qui permet de faire le travail présenté. Cette mesure présente l'avantage dans le cas d'une priorité, de voir dans le tableau les chiffres exacts. Il existe un réel problème car quel que soit le système mis en œuvre, s'il n'y a pas une volonté politique, une communication, une suite de messages régulièrement martelés qui convaincent les institutions particulières que c'est la priorité, vous n'aurez rien. »

M. Pierre Baqué :

« Ma question porte sur la p.3. Je ne comprends pas tous les sigles présents et il me semble qu'il manque les arts plastiques, la délégation aux arts plastiques n'est pas une direction et n'est pas indiquée. »

M. Jean-Marc Lauret :

« La Délégation aux Arts Plastiques, comme la Direction des Musées de France et la Direction des Archives n'ont pas de budget d'éducation artistique. Nous avons les budgets des DRAC déconcentrés et les budgets de la DMDTS, de la DAPA, etc.. Cela ne veut pas dire qu'en DRAC, il n'y ait pas d'actions en arts plastiques. »

M. Pierre Baqué :

« De tradition, la DAP ne s'est jamais impliquée du côté de l'éducation artistique (en arts plastiques). Depuis 25 ans, je n'ai jamais senti un désir très fort de leur part, ce qui n'est pas le cas d'autres directions fortement impliquées dans la musique par exemple. »

M. Jean-François Chaintreau :

« Je ne suis pas d'accord. Le tableau présenté est le tableau en l'état 2005. Le mouvement général commun aux deux ministères est d'avoir de moins en moins de gestion de crédits aux

niveaux centraux. Le mouvement de déconcentration évoqué auparavant a dégonflé le budget des centrales et augmenté celui des DRAC. La DMF qui a beaucoup travaillé sur le sujet, par l'intermédiaire de ses services éducatifs, ne figure pas non plus en crédits centraux car l'ensemble de ces crédits est déconcentré depuis longtemps. Cela représente une évolution. »

M. Didier Lockwood :

« Ne pensez-vous pas que la déconcentration du Ministère de la Culture dilue cette politique culturelle ? En tant qu'artiste, j'ai pu constater la dilution d'une politique globale et forte selon les régions et les décisions prises. J'ai l'impression que la décentralisation a porté préjudice à une certaine cohérence. D'après ce rapport, on peut se rendre compte que le Ministère de la Culture ne peut pratiquement pas influencer les décisions. »

M. Jean-Marc Lauret :

« La décentralisation est un mouvement irréversible. La déconcentration était le volet d'accompagnement incontournable d'une politique de décentralisation et d'une montée en puissance de l'intervention des collectivités locales dans les différents champs de la culture. C'est donc un mouvement incontournable mais on peut constater dans un certain nombre de cas, que la déconcentration a eu des effets pervers qu'il convient de corriger. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« En regardant ce tableau très détaillé, je m'aperçois que les actions du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de la Culture se croisent et se complètent souvent, mais il existe parfois des zones où cela n'est pas vrai. Comment peut-on faire pour que ces zones se réduisent ? Cette politique partenariale évolue-t-elle en fonction des fragilités ambiantes ? Ma seconde question est celle de la formation des « récepteurs ». Le terrain exige une formation initiale et continue. En centrale et déconcentrée, on a commencé des formations du personnel qui sont longues et coûteuses mais qui sont le seul levier pour que cela marche. Qu'avez-vous commencé à faire en termes de formation ? »

M. Jean-Marc Lauret :

« Concernant les écarts, il en existe des sains et légitimes et d'autres qui doivent pouvoir être déplacés. La responsabilité première du Ministère de la Culture est du côté de l'offre et s'exerce en direction de l'ensemble du réseau des structures artistiques et culturelles, l'objectif étant de les mobiliser dans le champ éducatif. La responsabilité première du Ministère de la Culture n'est pas de répondre aux demandes des établissements scolaires. Elle est de mettre au regard de cette demande, une offre quantitative et qualitative adaptée à cette demande. L'une des différences majeures entre les deux ministères tient à la conception différente que nous avons des relations avec les collectivités locales. Depuis 1976, la culture des relations avec les collectivités territoriales est profondément ancrée dans tous les services du Ministère, d'où l'importance donnée par les DRAC au financement d'actions entrant dans le cadre de conventions avec les collectivités locales. Cette culture est beaucoup moins répandue à l'Education Nationale et les textes législatifs et réglementaires instituent théoriquement une séparation radicale des compétences entre ce qui relève de la responsabilité de l'Education Nationale et ce qui relève de celle des collectivités locales. Normalement, celles-ci n'ont pas à intervenir sur le terrain pédagogique et elles outrepassent de plus en plus les possibilités qui leur sont offertes par la loi. Ceci est visible par la difficulté de la mise en place des groupes de pilotages régionaux. L'idée est d'associer au pilotage de la politique d'éducation artistique et culturelle l'ensemble des partenaires et notamment les collectivités territoriales. Des DRAC nous font part des résistances de certains rectorats à mettre en place ces groupes de pilotages régionaux en associant les collectivités territoriales. Peut-être que le contexte politique et budgétaire ne se prêtait pas à une implication des collectivités territoriales.

Ceci est un écart important dans les cultures des deux ministères. Il est probable qu'avec le développement de la culture de projets d'établissement, dès lors que les élus sont membres des conseils d'administration, les collectivités locales vont de plus en plus s'impliquer dans le fonctionnement des établissements. Cela aura des effets sur le comportement de la hiérarchie de l'Education Nationale. »

* * *

AUDITION DE LAURENT BAZIN

Exposé de M. Bazin

« Il est très difficile d'avoir un regard global sur l'ensemble des moyens que le Ministère de l'Education Nationale alloue à l'éducation artistique et culturelle. Ceci est difficile pour trois raisons principales.

On parle d'éducation artistique ou d'éducation culturelle, mais quels sont les secteurs couverts par cette appellation ? Parle-t-on des enseignements ou des dispositifs d'actions culturelles ? Cette extension du champ fait qu'il n'est pas facile de savoir exactement à quoi l'on renvoie.

Il y a un grand nombre d'entrées budgétaires qui participent aux moyens alloués à l'éducation artistique et culturelle : des dépenses de personnel, des crédits d'action, des crédits d'intervention, des crédits pédagogiques, des subventions, etc.. Une des difficultés tient à ce que l'ensemble de ces entrées budgétaires sont souvent confiées à des bureaux, services ou directions distinctes et donc dans la mesure où il n'y a pas au sein du Ministère de l'Education un lieu central chargé de récupérer l'ensemble des informations budgétaires entre les différentes directions, il est très difficile de réunir l'ensemble des informations nécessaires pour avoir une vision exhaustive. Je vais donc vous présenter une vision partielle sur la base du bureau dont j'ai la charge.

Il n'y a pas de pilotage centralisé du ministère par rapport à ces services déconcentrés. On est passé des crédits gérés dans un endroit central, à des crédits déconcentrés puis aux crédits globalisés. Jusqu'à l'année dernière, nous pouvions faire du contrôle de gestion car nous faisions des crédits fléchés pour ce qui relève des moyens alloués à l'action culturelle. Il nous était possible de faire une remontée des académies sur une grille nous permettant de savoir l'ensemble des modalités de soutien aux différents dispositifs d'actions culturelles. Dans la LOLF, nous n'avons ni de programmes ni d'actions attirés autour de l'éducation artistique et culturelle. Celle-ci est transversale aux différents programmes et il n'y a pas de lieu permettant la centralisation de l'ensemble des ressources permettant de savoir quels sont les objectifs qui vont être dévolus à l'éducation artistique et culturelle pour une année donnée.

Tout d'abord, quelques éléments de cadrage : en partant du budget 2005 (en réalisé), l'Etat a attribué 9,4 milliards d'euros à l'ensemble de la chose culturelle, 32,789 millions d'euros pour la culture et 1,483 milliard pour l'enseignement scolaire. Il est important de garder ce volume quand on entend que l'Etat ne fait rien pour l'éducation artistique. Ce budget global est en augmentation constante et est passé de 1,1 à 1,5 milliard entre 2000 et 2006. Ce budget est consacré essentiellement à des dépenses de personnel. Le petit filet bleu que l'on peut discerner à droite du camembert pâle est la formation des enseignants. On entend par moyen dévolu à l'action culturelle, les deux camemberts intermédiaires (bordeaux et blanc).

Quand on dit dépense de personnel, on ne mentionne que les personnels spécialisés, c'est-à-dire les enseignants spécialisés du secondaire, les conseillers spécialisés et les éducateurs spécialisés. Ce chiffre ne prend pas en compte les autres dépenses de personnel alors qu'elles contribuent à l'éducation artistique et culturelle. Par exemple, elle ne prend pas en compte ni les enseignants dans le primaire qui consacrent au moins 3 heures chaque semaine à l'éducation artistique ni les enseignants d'autres disciplines. Les enseignants de lettres dans le second degré qui apportent une part importante de leur temps d'enseignement à l'entrée culturelle dans les lycées, ne sont pas pris en compte dans ce chiffre. Il en est de même pour les enseignements spécialisés du supérieur. Si on voulait donner une idée exhaustive du montant alloué par l'Education Nationale en termes de personnels de l'éducation artistique et culturelle, il faudrait aussi être capable d'évaluer la part respective de ces acteurs de droit dans ce dispositif. De même pour l'action culturelle, les deux camemberts ne renvoient qu'aux dispositifs de la colonne de gauche, à savoir l'action culturelle dans le premier et le second degré qui correspondent respectivement au montant de 9,2 et 16,5 millions. En revanche, ils ne prennent pas en compte les aides que le ministère octroie à des partenaires extérieurs notamment en termes de subventions à des associations artistiques intervenant dans le champ éducatif ou en termes de mise à disposition de personnels. Les chiffres énoncés sont donc donnés à titre indicatif mais pas exhaustif.

J'attire votre attention sur le fait qu'il faut prendre avec prudence les déclarations telles qu'on a pu les entendre lors de la dernière session, stipulant qu'il n'y a plus de moyens d'actions culturelles dans les académies. On peut convenir qu'il y a des évolutions à la baisse dans certains cas mais pour d'autres on ne peut pas dire qu'il n'y a plus de moyens d'actions culturelles dans les académies puisqu'il y a au total sur le premier et second degré, 26 millions d'euros.

Pour vous donner une idée de ce que recouvre l'action culturelle en termes de dispositifs, je vous propose une clef de répartition sur le second degré. Cela vous montre que le dispositif qui est le plus financé reste celui des ateliers artistiques suivis par les CPER (Contrats de Plan Etat Région) qui sont une poche renvoyant à tous les dispositifs contractuels qui font que le ministère soutient un projet conventionné avec des collectivités. Si on regarde l'évolution de ces moyens, on constate une baisse entre 2002-2003 de 24 à 16 millions alors que ce volume s'est stabilisé entre 2003-2004 et 2004-2005. Cette baisse s'explique par la déconcentration des crédits à ce moment là, l'enveloppe devient globalisée dans l'ensemble de l'enveloppe rectorale et le seul secteur de pilotage permettant à l'Administration Centrale de proposer des impulsions est celui des orientations que le Ministre donne à son système éducatif, et le contrôle de gestion que les administrations peuvent faire a posteriori. Si on essaye de regarder cette évolution, on note que les dispositifs qui interviennent au niveau de la classe baissent en termes de crédits alors que ceux dédiés à l'établissement augmentent dans le cadre d'une convention avec les collectivités. Ceci laisse à penser que sur le terrain, les équipes éducatives privilégient le projet global en lien avec le territoire au projet de classe. Quelques indications concernant le financement de deux dispositifs partenariaux : les « classes à Pac » et les ateliers. Sur quatre années, on se rend compte que l'effet levier du financement de l'éducation était très fort en 2001-2002, il constituait la quasi totalité des budgets (92%), et semble être arrivé à un seuil d'étiage avec depuis 2 ans 70%, ce qui laisse à penser que la contribution des collectivités est arrivée à sa limite. Il en est de même pour les ateliers. L'étude de ces moyens nous permet également de savoir quelles sont les disciplines couvertes par les classes à Pac et on peut constater que le théâtre ainsi que la poésie sont les domaines majoritaires. Les ateliers et les classes à Pac qui avaient pour objet d'encourager la diversification des domaines artistiques, tendent à privilégier les champs disciplinaires de l'école plutôt que ceux hors enseignement. Ce sont donc des outils de renforcement plutôt que de diversification. Au niveau de la formation continue, elle représente aux alentours de 10% des budgets de l'ensemble de la formation continue tout domaine confondu. Cela permet de garder en tête que si l'enveloppe de formation continue est si fine, c'est parce que les budgets de la formation continue en général sont très faibles. »

Questions à M. Bazin :

Mme Christine Juppé-Leblond :

« On voit ici la nécessité de travailler ensemble sur des grilles et évaluations communes car pour l'instant, on est souvent en décalage dans l'analyse des données et dans l'évaluation des résultats.

La question des enseignements spécialisés est très importante même si leur part respective ne doit pas être énorme par rapport aux chiffres annoncés tout à l'heure. Il serait très intéressant de mettre en comparaison les montants consacrés par l'Education Nationale avec les crédits que la Culture met à disposition. Le tout rapporté au nombre d'élèves nous donnerait une vision très intéressante et utile. »

M. Pierre Baqué :

« Qu'est-ce que le Ministère de l'Education Nationale consacre à l'éducation artistique et culturelle par rapport à ce qu'il consacre à tout le reste ? Sous réserve de vérification, il me semble que cela représente aux alentours de 2 ou 3% de l'ensemble. Il faut se poser la question de la place de la formation artistique et culturelle dans la formation des jeunes en général. »

M. Jean-Marc Lauret :

« Comment explique-t-on l'écart entre ce qui a été présenté ici et les représentations qui nous sont envoyées par les DRAC au niveau de l'évolution des budgets de l'Education Nationale ? Il y a une constante dans l'ensemble des régions qui est la plainte régulière venant des délégués académiques à l'action culturelle disant qu'ils ont de moins en moins de moyens. »

M. Laurent Bazin :

« Il existe un problème de représentation. Vous souvenez-vous de ce chef d'établissement qui nous disait : « Il n'y a plus de budgets d'action. » ? La réalité est que 25 millions d'euros sont alloués. Plusieurs facteurs permettent d'expliquer ce problème de représentation. Il y a d'abord des baisses réelles. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« Nous avons une globalisation dans les rectorats et dans les établissements scolaires, et c'est à ce niveau que se pose la question : comment sont formés les chefs d'établissement que vont-ils faire de cet argent ? Il est très important qu'ils soient de vrais pilotes de l'action éducative. »

M. Laurent Bazin :

« C'est pourquoi dans le cadre de la LOLF, lorsque vous n'avez pas la maîtrise d'un programme dédié à l'éducation artistique, il vous faut en amont des orientations de politique générale forte, une formation du personnel responsable de la gestion et de l'attribution de ces crédits en niveau intermédiaire, et une évaluation par les administrations centrales pour voir ce qui a été fait en aval. »

* * *

AUDITION DE BLANDINE KRIEGEL

Exposé de Mme Kriegel

« Depuis l'époque à laquelle j'allais au lycée, une place plus conséquente a été donnée aux enseignements artistiques et d'abord dans l'école primaire. J'aimerais parler de l'importance de l'histoire de l'art pour la connaissance générale et en particulier pour la philosophie. L'Art a toujours figuré comme un chapitre dans la réflexion des philosophes. Très longtemps l'Art a été assimilé à l'imitation et c'est pourquoi il avait bonne presse. A l'âge classique, l'Art a été une figure centrale de la représentation et enfin l'Art dans la philosophie contemporaine, où on a insisté sur l'aspect de la création.

Il me semble que l'Art nous apprend quelque chose d'inédit sur la société, la culture et la politique. Prenons par exemple le sujet : la peinture et la société, la peinture et la cité. Au 19^{ème} et 20^{ème} siècles, ce sujet a été largement évoqué. Le plus intéressant dans la peinture n'est pas le fait qu'elle ait pu illustrer l'époque (à l'époque du réalisme) mais le rapport entre la peinture et la société. Ceci explique peut-être les malentendus qui ont pu exister entre les peintres et les notabilités de l'Art à la fin du 19^{ème} siècle. On sait que le courant le plus violent de la peinture moderne s'est refusé d'apparenter cette représentation picturale à l'illustration d'une doctrine établie. La peinture n'a pas voulu rester au service de la société et la servante de la théologie. La peinture est d'une époque et y prend ses racines mais n'est jamais seulement un produit ou un commentaire d'une époque. L'intérêt de l'Art et de l'histoire de l'Art pour la connaissance est qu'il y a toujours chez les grands artistes, un aspect d'anticipation du monde à venir. Ceci est vrai pour les œuvres littéraires et philosophiques et est encore plus vrai pour l'Art dans la mesure où il n'y a pas de vie humaine sans une vision. Dans la peinture, il y a une projection vers l'avenir. J'étais très intéressée par des propositions faites par des anthropologues concernant les peintures de Lascaux et disant que ces peintures de nos ancêtres des cavernes cherchaient davantage à représenter leurs rêves des chasses à venir plutôt que celles qui étaient passées. Vous savez que dans les rêves, il y a une part de passé mais aussi une anticipation de ce que l'on va faire.

Aujourd'hui, il me semble important d'approcher l'Art de deux façons à égale distance. Il me semble que de nos jours, il y a une réconciliation du conservatisme et de la révolte qui communient dans un populisme pour attribuer le poids des œuvres d'art soit aux mécènes, soit à la société, la Nation. Celui qui paye l'addition de cette réconciliation est l'artiste, car on le dévalorise. Je suis surprise de la négation radicale dont fait l'objet la génialité. On magnifie la création mais on oublie les créateurs. On égalise aujourd'hui toutes les œuvres.

L'Art est très important pour la connaissance mais on ne nous dit pas quelles sont les créations, les anticipations. Par exemple, *la Dentellière* de Vermeer est une œuvre qui traverse toute l'histoire de la peinture, il n'y qu'une femme humaine et on y voit uniquement le métier, la dentelle, etc. C'est une entrée vers la peinture hollandaise, la peinture du quotidien, la valorisation du travail humain. Autre exemple : enseignant la philosophie politique, je suis tombée en arrêt au Louvre devant la date de réalisation du *Serment des Horaces*. Le tableau a été présenté au public en 1785, et est en complète contradiction avec la philosophie politique classique. L'Art est donc une entrée anticipatrice vers le changement de paradigme de la nouvelle citoyenneté. Le tableau représente la mise à mort des fils par le père au nom de l'intérêt supérieur de la Patrie. Ce qui est remarquable lorsque l'on suit du point de vue politique ce qu'a peint David, c'est qu'il y a toujours chez lui cette même anticipation. A mon sens, l'Art est fondamental dans la connaissance car les humains ont le même besoin de beauté, qui unit toute l'Humanité. J'ai été frappée de voir à quel point les arts premiers, qui mettent en scène la stylisation fantastique, sont formalistes. De plus, en voyant les similarités entre deux statues, l'une mexicaine et l'autre égyptienne, on ne peut que

penser qu'il y a eu des contacts entre ces civilisations. Il en est de même avec la similitude entre des statues guatémaltèques et chinoises.

A condition que l'on montre et que l'on regarde les œuvres, l'Art éclaire et approfondit la connaissance. La place de l'Art sera plus importante dans l'enseignement si on fait une place aux œuvres afin d'aiguiser la vision et l'audition des enfants, pour avoir cette humilité devant les œuvres qui est la véritable attitude de la connaissance. Comme le disait Socrate, pour connaître, il ne faut pas se présenter comme un maître. Cette démarche est fondamentale pour la culture. Pour la connaissance, le moteur essentiel est l'admiration. »

Questions à Mme Kriegel

M. Didier Lockwood :

« L'appréciation de la beauté est-elle subjective et innée ou demande-t-elle une éducation ? »

Mme Blandine Kriegel :

« Du fait de l'esprit humain, il y a des structures mentales communes dans l'appréciation du beau et nous en avons tous le même sens. Néanmoins, les œuvres d'art sont liées à des cultures particulières et ne sont donc pas consignées dans l'universel. Qu'est-ce que l'éducation à la beauté ? C'est l'éducation des sens. Prenons l'exemple des copies, là où mon œil a été éduqué, je peux remarquer une pâle copie alors que s'il ne l'a pas été, je ne le vois pas. Pour la musique, il faudra éduquer l'écoute, l'audition. »

M. Didier Lockwood :

« Vous parliez de l'analyse d'une œuvre que l'on regarde techniquement mais aussi symboliquement (philosophique, engagement politique), mais peut-on penser que l'artiste qui crée une œuvre est toujours dans cette pensée philosophique ou est-ce son inconscient qui parle ? »

Mme Blandine Kriegel :

« Je ne pense pas que les peintres sont des philosophes. Ce qui caractérise Picasso, ce n'est pas qu'il ait été membre du parti communiste, mais sa peinture. Ce qui caractérise un artiste, c'est sa façon picturale d'anticiper le monde. L'histoire de l'Art devrait être enseignée à travers ce que les artistes en disent eux-mêmes. Lorsque Van Gogh commente Vermeer, ses commentaires sont admirables et on peut en apprendre beaucoup plus qu'en lisant des tomes de livres d'histoire de l'art. Il faut prêter attention à ce que les peintres disent des peintres. »

M. Didier Lockwood :

« Ne pensez-vous pas que l'artiste représente l'équilibre entre l'humanité et l'animalité ? Cette animalité est, en tant qu'artiste, très compliquée à mettre en phase et chez les enfants, c'est peut-être ce qui est difficile à trouver. Lorsqu'on a du mal à contacter le sensible et le sensé, on a du mal à connecter l'intellect à l'animalité. Dans une éducation primaire, il est important de faire en sorte que chaque enfant puisse reconnaître son animalité. »

Mme Blandine Kriegel :

« Kant dit que l'Art est une harmonie entre nos différentes facultés sensibles et nos capacités à synthétiser et raisonner. Il est vrai que la part des sensations et la capacité de restitution en passant par la médiation des sensations est fondamentale dans l'Art. Les grands artistes réalisent à merveille cet équilibre et il y a de la conception dans l'Art. »

M. Pierre Baqué :

« Vous avez dit que l'admiration était le moteur fondamental de l'accès à la connaissance. Depuis le début du 20^{ème} siècle, un des objectifs des artistes est de susciter la beauté et l'admiration. Depuis Marcel Duchamp, on ne peut plus parler de beauté et d'admiration lorsque l'on enseigne à des étudiants, car si la beauté est encore acceptée dans certains domaines artistiques, ce sont aujourd'hui des thèmes maudits, ringards. Pour moi, enseigner est d'abord énoncer des règles que l'on doit maîtriser, et dans un deuxième temps inviter à ceux qui ont appris ces règles, à ne plus en tenir compte et à trouver leur propre système. Lorsque l'on parle de l'art contemporain, on convient qu'il n'y a plus de règles, car tout y est possible. Tout est qualifié dans le système égalitaire horizontal par les instances habilitées à dire ce qui est bien ou non, digne d'être représenté. Lorsque l'on enseigne, on ne sait plus quoi dire. Un métier est devenu impossible dès lors que la technicité n'importe plus, c'est le domaine des arts plastiques. Il existe un problème pour mettre en relation l'art vivant et ce que l'on peut enseigner dans les structures. »

Mme Blandine Kriegel :

« Pour moi, la solution est l'enseignement de l'histoire de l'Art, ce qui est déjà vrai pour la littérature. Aujourd'hui, le tri qui a été fait par le passé et qui est susceptible d'être enseigné sans être révisé de façon profonde, n'est pas fait. De peur de manquer le dernier train, on se concentre sur les choses les plus actuelles alors que si l'on a une chance de faire la démarcation entre la créativité nouvelle et des duplicatas, c'est de donner une place à toute la dimension du passé. Dans l'enseignement, il faut faire une place au passé car c'est cela que l'on a à transmettre. »

M. Didier Lockwood :

« A quoi est due cette évolution artistique ? Il est très simple de voir pourquoi l'Art a changé dans tous les domaines. Pour la musique et l'art plastique, ce sont les supports techniques qui ont changé les orientations artistiques. La peinture a radicalement changé quand la photographie est apparue, et la musique a changé lorsque l'enregistrement est arrivé. Les formes ont changé car l'artiste n'était plus là pour faire une photo plastique ou sonore de l'histoire et de la société, qui ont été remplacés par des moyens techniques qui le faisaient mieux. Au niveau de la conception et surtout de la culture et de l'Art comme marchandise, les choses ont beaucoup changé. On était obligé autrefois d'aller au musée pour voir un tableau alors qu'aujourd'hui il y a des représentations de peintures dans les éditions consacrées à l'art plastique. »

Mme Blandine Kriegel :

« Vermeer a vendu toutes ses œuvres à un mécène arménien. L'Art a toujours été un objet d'achat et de commerce. »

M. Didier Lockwood :

« A la différence que cela a permis à l'Art contemporain de s'inscrire dans la société beaucoup plus que la musique contemporaine. L'art plastique dans sa forme contemporaine s'est inscrit dans le fonctionnement de la société, dans le design. On vit dans l'Art contemporain et il nous entoure. La musique contemporaine aussi mais on la qualifie de bruit ambiant. »

Mme Blandine Kriegel :

« L'abstraction est créatrice en peinture parce qu'elle représente la puissance de la perception humaine alors que dans les sons, cela est plus compliqué. J'ai une admiration pour la peinture contemporaine mais je ne suis pas convaincue par la musique contemporaine. »

M. Jean-Miguel Pire :

« Comment pensez-vous que l'éducation artistique et culturelle puisse contribuer à l'intégration ? »

Mme Blandine Kriegel :

« Aucun humain ne récuse les créations artistiques qui viennent de loin parce que l'Art a une puissance. Je suis très frappée que dans le design, dans la mode, le tissage, dans notre vie quotidienne, il y ait une invasion de représentations artistiques qui viennent du Moyen-Orient et du sud de la Méditerranée par exemple. C'est une chose qui se fait sans provoquer de résistance. L'idée d'un monde commun universel est la première chose à quoi nous sommes confrontés dans l'Art. »

M. Didier Lockwood :

« Vous venez de parler d'un mot très important qui est celui de puissance. C'est ce dont les jeunes générations ont besoin, de pouvoir expulser ce sentiment de puissance. Le fait de ne pas pouvoir le faire engendre l'agressivité. Développer le sens créatif permettrait-il à tout être de jouir de cette puissance ? »

Mme Blandine Kriegel :

« La créativité est une expression de la puissance humaine mais on ne peut arriver à cette puissance que si dans un premier temps, on a commencé par une posture d'humilité. Lorsqu'on parle avec des peintres ou des musiciens, ils ne sont pas dans la posture de la maîtrise. L'erreur dans l'enseignement aujourd'hui, c'est que l'on cherche tout de suite à donner la maîtrise aux élèves, alors qu'on devrait leur apprendre qu'elle ne s'acquiert que par l'humilité. »

M. Didier Lockwood :

« J'ai souvent pensé qu'une esquisse est plus intéressante et plus expressive qu'une peinture terminée, où le peintre donnait lui-même son avis. »

Mme Blandine Kriegel :

« Il ne faut pas être trop actuel car le dernier mot de l'actualité n'a pas forcément raison.. L'histoire de l'art devrait nous conduire à plus de liberté, à une appréciation personnelle. Qui dit connaissance dit liberté. Ce n'est pas le marché de l'Art qui fait la valeur des œuvres, mais l'artiste. »

M. Didier Lockwood :

« Vous mettez la connaissance avant la possibilité d'oser faire. C'est en se disant : « j'ai fait quelque chose de beau », que l'on peut se sensibiliser à ce qu'il y a eu avant. Il faut avant tout s'exprimer et après s'enrichir en faisant la comparaison de ce que l'on vient de faire avec ce qui existe déjà. Dans l'éducation, soit on met en avant la connaissance et l'éducation culturelle, soit on met en avant le faire. »

Mme Blandine Kriegel :

« Ce qui fait la création est l'expression. Celui qui se tourne toujours vers le passé ne sera jamais un créateur. Ce qui fait la différence entre un artiste et quelqu'un qui ne l'est pas, c'est l'audace et l'action de l'artiste, son engagement. Néanmoins, la différence entre un grand et un artiste médiocre, c'est sa connaissance. »

M. Didier Lockwood :

« Au niveau de l'éducation artistique, ce qui prédomine chez un enfant est la confiance en soi pour pouvoir s'engager. Une fois cet engagement rempli, on peut se cultiver. »

Mme Blandine Kriegel :

« J'ai retenu de ma culture classique qu'il n'y a rien de plus grand que la critique appliquée à ce que l'on aime. »

Clôture des débats

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION SPECIALE DU 21 JUIN 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Gilles de Robien et Renaud Donnedieu de Vabres, présidents,
Didier Lockwood, vice-président,
Marie-Danièle Campion, Jean-François Chaintreau, Rolland Debbasch, Frédérique Dumas-Zajdela, Gérard Garouste, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Marie-Christine Labourdette, Jacques Lassalle, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Rick Odums, Claude Parent, Benoît Paumier.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général,
Jean-Miguel Pire, rapporteur général,
Pierre Baqué et Jean-François Canet, chargés de mission.

Cabinet du Ministre de l'Education nationale

Soizic Charpentier, conseillère technique.

Cabinet du Ministre de la Culture

Catherine Grenier, conseillère technique.

Excusés

Myriam Cau, Françoise Ferat, Martine Kahane, Françoise Nyssen.

M. Donnedieu de Vabres accueille le Haut Conseil en soulignant le symbole d'avoir organisé cette réunion dans le nouveau Musée du Quai Branly.

M. Didier Lockwood présente brièvement l'état des travaux du HCEAC, rappelle sa proposition relative au socle des savoirs et des compétences, et formule une proposition relative au jumelage des IUFM avec de grands établissements culturels, et leur parrainage par des artistes.

M. Gilles de Robien redit son adhésion à la proposition du HCEAC sur le « socle » et communique le libellé du texte définitif retenu pour le décret officialisant le « socle ». Il sollicite l'adhésion du HCEAC qui lui est donné explicitement par le vice-président.

S'agissant de la proposition de jumelage, il indique qu'elle correspond pleinement aux choix qui ont été posés dans le programme *Collège Ambition Réussite* qui invite les établissements à se doter d'un projet artistique, sportif, environnemental ou linguistique, et prévoit de tels jumelages.

M. Pierre Baqué insiste sur l'importance de considérer l'ensemble des niveaux d'enseignement et, en particulier, l'université. Sur ce point, il développe une proposition d'« université européenne des arts ».

M. Gilles de Robien répond qu'il partage cet avis et souligne à son tour l'importance du rôle que l'université peut jouer dans le développement de l'éducation artistique et culturelle.

M. Claude Parent évoque l'importance de s'appuyer sur la société civile pour toute entreprise pédagogique. Il regrette ce qu'il désigne, d'un côté, comme la fermeture de l'Education nationale aux interventions extérieures, et de l'autre, le désintérêt ou la désinformation des personnes extérieures au système éducatif, pour son fonctionnement ou son enrichissement. Il appelle à l'établissement de passerelles plus nombreuses comme remède à cet écart.

M. Claude Parent plaide également pour une meilleure représentation de l'architecture à l'école, comme discipline mais aussi comme phénomène socioculturel.

M. Gilles de Robien évoque la création du programme « trois heures de découverte professionnelle » destiné à permettre aux élèves des collèges de s'informer en profondeur sur un grand nombre de métiers grâce à l'intervention en classe de représentants de ces métiers.

M. Didier Lockwood mentionne l'un des points de la lettre de mission du HCEAC faisant référence au phénomène de la « culture de la chambre ». Il dénonce l'influence et l'hégémonie croissantes des médias commerciaux, sur la conscience et la culture d'un nombre toujours plus important d'enfants et d'adolescents. Il considère que cette dérive, d'une puissance inégalée, est en opposition directe avec l'œuvre que tente d'accomplir l'éducation artistique et culturelle. Il affirme, plus gravement, que le « lobby consumériste » menace la démocratie car il compromet l'édification d'une citoyenneté libre et éclairée.

M. Renaud Donnedieu de Vabres répond qu'avec l'établissement en cours du cahier des charges de France Télévision, le Gouvernement dispose d'un réel moyen d'influence pour lutter contre les dérives dénoncées par M. Lockwood. Par ailleurs, il juge que la télévision numérique terrestre (TNT) constitue un moyen exceptionnel de diversifier l'offre et d'accroître sa qualité, notamment culturelle.

S'agissant de l'éducation artistique proprement dite, il évoque deux pistes de réflexion : l'éducation à l'image qui doit être développée grâce à l'action de l'Education nationale, et une meilleure information des familles.

Mme Christine Juppé-Leblond précise qu'un groupe de travail interministériel sur l'éducation à l'image a été mis en place et qu'il travaille sur un projet de circulaire.

Elle insiste sur la nécessité de veiller à la formation des cadres intermédiaires de l'Education nationale, très peu sensibilisés et souvent peu intéressés à la question de l'éducation artistique.

M. Roland Debbasch confirme la nécessité d'inciter chaque établissement à élaborer un projet global dans lequel l'éducation artistique et culturelle puisse s'inscrire en pleine cohérence. Le séminaire de formation prévu pour la rentrée à destination des cadres de l'Education nationale, a notamment pour objet de préciser ces questions.

Mme Champion affirme l'importance de ces projets d'établissement et considère qu'ils doivent être privilégiés sur les éléments susceptibles de relever du simple affichage.

M. Gilles de Robien et M. Renaud Donnedieu de Vabres remercient le Haut Conseil. La séance est levée.

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 29 MAI 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Laurent Bazin, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Jean-François Chaintreau, Frédérique Dumas-Zajdela, Gérard Garouste, Christine Juppé-Leblond, Anne Kerkhove, Jacques Lassalle, François de Mazières, Rick Odums, Claude Parent.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission, Jean-François Canet, chargé de mission.

Excusés

Georges Ascione, Rolland Debbasch, Françoise Ferat, Martine Kahane, Marie-Christine Labourdette, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- Mme Viviane BOUYSSSE, inspectrice générale de l'Education nationale ;
- M. Joseph ROSSETTO, principal du collège Pierre SEMARD à Bobigny.

* * *

AUDITION DE VIVIANE BOUYSSSE

Exposé de Vivianne Bouysse

« J'évoquerai dans un premier temps ce que devraient être les enseignements artistiques à l'école primaire. Puis j'indiquerai ce qu'ils sont d'après nos observations et enfin, j'introduirai une réflexion sur les écarts entre ce que l'on devrait avoir et ce qui est réellement.

Je ne pars pas sur la base d'une enquête récente qui aurait été faite à partir de critères rigoureux et d'informations recueillies de façon subjective car il n'y a pas d'enquête de cette nature actuellement. Des enquêtes ont été réalisées par le Ministère mais portent sur les propos d'enseignants. Le cœur de mon propos s'appuie sur les observations que les inspecteurs généraux de l'enseignement primaire font lorsqu'ils vont dans les circonscriptions d'enseignement primaire et dans les écoles.

Que devrait-être l'enseignement artistique à l'école primaire ? Aujourd'hui, il est organisé par les programmes qui précisent les contenus d'enseignement de toutes les disciplines et qui datent de 2002. Pour la partie obligatoire, il est organisé par un ensemble de textes portant sur des dispositifs facultatifs (classes culturelles, ateliers de pratiques artistiques, classes à projets artistiques et culturels) qui ne sont pas de même nature mais qui sont censés enrichir les enseignements obligatoires. Il pourrait être intéressant d'observer comment ces dispositifs ont évolué dans les dernières années car tout laisse à penser qu'on en observe une baisse notable, liée à des problèmes de financement. Les programmes distinguent ce qu'on pourrait appeler les enseignements artistiques, d'autres composantes qui concourent à une éducation artistique. Dans les enseignements artistiques proprement dits, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école

primaire, on devrait retrouver régulièrement de l'éducation musicale et des arts visuels. Dans l'éducation musicale, on inclut essentiellement des activités vocales, instrumentales (accompagnement rythmique) et des activités corporelles (danse et évolutions sur musique). Les arts visuels (qui s'appelaient « arts plastiques » jusqu'en 2002) signifient une volonté d'ouvrir les possibles en associant le dessin, la peinture, le cinéma, l'image, l'architecture, etc.. Les horaires hebdomadaires de ces enseignements ne sont pas fixés par une réglementation pour l'école maternelle alors qu'ils doivent représenter trois heures à l'école primaire. A côté de ces enseignements, il y a trois principales composantes :

- autour du domaine lecture-littérature, toutes les activités de mise en voix des textes et qui peuvent aller jusqu'aux activités de type théâtre. Comme les supports les plus utilisés à l'école primaire sont des albums de littérature jeunesse, le travail sur l'image se développe largement.

- l'éducation physique et sportive par le biais de toute activité artistique visuelle (danse, gymnastique rythmique, cirque).

- l'histoire associée en permanence pour l'étude des différentes périodes, les références artistiques et culturelles. Parmi les repères que les élèves du primaire doivent acquérir, Léonard de Vinci a par exemple la même place que François 1^{er}.

Ce qui se fait et ce que l'on en voit ? Tout d'abord posons la question des horaires quantitatifs des enseignements artistiques. Pas d'horaires prescrits pour l'école maternelle, trois heures hebdomadaires pour l'école primaire. On constate une présence quasi quotidienne à l'école maternelle de l'éducation artistique (chants, écoutes, etc..) sous forme de séances courtes. A l'école élémentaire, on a une plus grande diversité pour plusieurs raisons et difficilement quantifiables. On a d'un côté des maîtres qui sont des pratiquants assidus d'un domaine artistique, qui abordent la musique (par exemple) par courtes séquences mais nombreuses dans la semaine. Lorsque c'est le maître qui dispense entièrement la musique, il a toutes les chances d'être réellement présent sous cette forme. L'école primaire n'a pas cette tradition. Deuxième élément d'organisation des horaires, surtout valable pour les arts plastiques, qui nécessitent une installation et du temps : des séances qui peuvent être de deux heures une journée dans la semaine, mais qui peuvent se concentrer sur trois ou quatre semaines consécutives. C'est en particulier vrai quand au maître s'associe un intervenant pour conduire un projet ciblé dans le temps et intensif sur cette période (exemples : les classes culturelles ou classes patrimoine). Pendant ces semaines, la densité des pratiques culturelles est grande mais il est possible que les élèves n'aient plus rien dans ce domaine par la suite pendant six semaines. Ceci est donc difficile à quantifier car dans la majorité des cas, ce n'est pas régulier. Ces séances deviennent plus régulières quand elles sont formalisées dans les emplois du temps. Un maître peut par exemple enseigner les langues vivantes dans d'autres classes et pendant ce temps, ses élèves sont pris en charge par d'autres maîtres et il peut y avoir « échanges de services ». Le fait que ce système soit contractualisé dans un emploi du temps, fait que chacun s'y tient de manière plus régulière. Lorsque l'on a des intervenants extérieurs (exemple : professeurs de la Ville de Paris), ils ont un emploi du temps et le maître cède sa classe.

Quelle est la qualité des pratiques observées ? On manque d'enquêtes systématiques avec critères explicites qui permettraient de statuer précisément. La variété est observable, comme dans tout autre domaine d'enseignement. Il ne faudrait pas se représenter que les enseignements artistiques seraient les parents pauvres de ce point de vue. Comme dans tout autre domaine, on observe de l'excellence. J'ai pu observer dans une petite école rurale à deux classes, une enseignante qui a construit une fréquentation des œuvres par la projection de diapositives régulièrement dans l'année, et elle a « embarqué » ces élèves dans une sorte de musée virtuel. Cette éducation était liée à un projet qu'elle suivait dans l'année et ses élèves pratiquaient la peinture régulièrement. Cette régularité a construit chez ces enfants des références culturelles et une sensibilité que seule l'Ecole pouvait apporter. Les exemples sont nombreux. Dans de

nombreux cas, on pratique des activités artistiques mais est-ce-que pour autant, on fait progresser les élèves dans la maîtrise et l'approche de ce que l'on voudrait qu'ils acquièrent ? Il est évident que beaucoup d'enseignants sont démunis par rapport à cela. On propose des activités mais on ne sait pas faire progresser les élèves or c'est le but de l'Ecole.

Quelles explications peut-on proposer sur ces écarts entre ce que l'on devrait observer à l'école et ce que l'on observe ? Il y a une interrogation sur le réalisme de ce qui est prescrit dans les programmes. Ils ont beaucoup augmenté à l'école primaire dans tous les domaines et les recommandations didactiques font que l'on demande aux enseignants de s'appuyer sur des recherches et propositions d'élèves, ce qui est une forme pédagogique intéressante mais consommatrice en temps. Résultat : les maîtres peinent en tout domaine à réaliser l'ensemble du programme. A avoir des ambitions démesurées, on finit par ne plus avoir de réelles exigences. Il existe toute une gamme d'obstacles que l'on peut évoquer pour évoquer ces écarts :

- la représentation que les enseignants de l'école primaire se font des disciplines de référence. Pour beaucoup d'entre eux, ils ne se sentent pas musiciens, ne sont pas plasticiens et se disent que c'est trop technique pour eux. Ceci explique le recours à des intervenants. Le programme ne rassure pas les enseignants à cet égard car il y a une manière de pallier les attentes qui n'encourage pas à l'effort de formation. Plus de simplicité serait bienvenue.

- Il existe une certaine difficulté à hiérarchiser ce qu'il faut faire. Le champ des possibles s'est ouvert et un des risques est que chaque enseignant y trouve quelque chose qui l'intéresse et qu'il va privilégier au dépend du reste. Les maîtres ont beaucoup de mal à faire la différence entre faire la continuité des enseignements artistiques et ce qui peut concerner une activité régulièrement construite avec un partenaire.

- Une formation insuffisante et parfois mal calibrée. D'après nos observations, nous pouvons dire que les conseillers pédagogiques spécialisés ont su trouver des modalités de formation plus adaptées aux enseignants que les professeurs d'IUFM. Ils sont plus réalistes et mieux dans l'articulation entre la pratique et les références théoriques qui peuvent aider à progresser. Lorsque l'on parle de formation, il ne faut pas toujours considérer que l'« universitarisation » est garante de la qualité de la formation professionnelle.

- Le statut de ces disciplines. Pour le monde scolaire, une discipline sans écrits, sans traces et sans évaluations est très souvent dévalorisée. Or à l'école primaire, on se trouve souvent dans ces domaines avec un déficit d'évaluations et on ne sait pas ce qu'il faut privilégier, ce qu'il faut retenir et dire ce que les élèves ont acquis. Le déficit de traces est aussi le déficit de traces concrètes qui permettent de revenir sur son parcours d'apprentissage. Ceci n'est pas sans importance dans une période où la réflexion sur le socle commun de connaissances et compétences à acquérir à l'école donne peu de place à ces activités. Par rapport à la compétence esprit d'initiative, il faudrait voir comment les choses vont être débloquées car nous avons ici une occasion de reconcentrer l'attention des maîtres sur d'autres apprentissages qui seront évalués et surveillés plus attentivement.

- Les faibles exigences manifestées par les inspecteurs dans le suivi des activités des enseignants. Les inspecteurs accordent peu d'attention aux enseignements artistiques quand ils observent la pratique d'un maître. Inspecter un maître signifie en principe « examiner si les maîtres créent les conditions pour que les élèves reçoivent tous les enseignements auxquels ils ont droit ». Quand les inspecteurs trouvent des pratiques artistiques dans une classe, ils sont parfois enclins à s'en satisfaire et à ne pas regarder de plus près la nature et la qualité de ces enseignements.

- Les obstacles plus matériels et les problèmes de locaux sont devenus extrêmement rares aujourd'hui. Les problèmes de ressources (pour pratiquer et se déplacer) sont plus fréquents dans certaines villes et certains milieux.

Il existe trois remèdes principaux pour y remédier :

- une formation adaptée qui soit respectueuse de ce que les maîtres du primaire peuvent faire,
- des exigences suivies et réalistes,
- des ressources (reproductions d'œuvres et matériel) accompagnées de propositions d'activités de mise en œuvre. La Sarthe est un département qui semble avoir développé une politique d'équipement avec des points « artistiques » et des points « activités musicales ». A une période, la Sarthe avait fait en sorte que toute école soit à moins de 25 km d'un point de ressource de cette nature, où les enseignants peuvent trouver des matériaux, des guides d'activités et des personnes pour les aider.

Questions à Mme Bouysse

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« Concernant la formation, vous avez dit que les intervenants extérieurs n'étaient pas forcément les meilleurs. Quelle serait donc d'après vous la meilleure formation pour les maîtres et les intervenants ? »

Mme Viviane Bouysse :

« Ce que l'on observe pour les intervenants est leur grande variété de statuts et de formations. On a des intervenants qui sont des artistes et des professionnels d'un domaine qui n'ont pas vocation à être des pédagogues mais leurs apports sont d'une autre richesse et d'une autre nature pour les enfants. Leurs capacités à faire partager leurs préoccupations et des émotions en matière de création, leurs curiosités, leurs étonnements et la manière dont ils regardent les propositions des élèves sont très intéressants car l'Ecole ne sait pas faire et le maître ne peut pas faire. Ce qui est intéressant, c'est quand le maître a à la fois la disponibilité pour écouter/observer ces manières de faire et pour continuer une fois que l'intervenant est parti. Il est intéressant de voir le rapport des intervenants au travail, à l'effort, à la reprise, etc.. Ils recommencent et persévèrent et montrent aux enfants la part de travail pour aller au bout d'un projet. Je n'ai pas les compétences pour dire quelle formation il conviendrait de donner aux intervenants mais il ne faut pas mettre tout au carré et il faut laisser leur originalité aux artistes et aux professionnels. Pour les enseignants du premier degré, il y a dans la formation, deux aspects :

- l'aspect pratique, au sens de pratiquer une activité (danse, musique, etc..). Les enseignants doivent retrouver ce rapport pratique. On a dans des départements, quelques conseillers pédagogiques qui proposent aux enseignants des ateliers de pratiques artistiques en dehors du temps scolaire et non rémunérés. Il n'y a pas de refus si on leur offre la ressource qui va leur permettre de progresser.

- L'aspect pédagogique et didactique. Sur tel type d'activité, qu'est-ce que faire faire des apprentissages à des élèves ? Dans quelle situation peut-on les placer ? Comment va-t-on écouter leur production ? Quelles sont les variables que l'on peut modifier pour les faire progresser ? Il faut leur donner des éléments pour comprendre ce que font les élèves et quels sont leurs progrès. Quand les enseignants ont une formation, ils ont des réponses pratiques dans ce registre. Il semble que dans les domaines artistiques, selon les formateurs que l'on a, on a plus ou moins ces pistes de réponse. On a parfois des choses qui satisfont les enseignants parce que culturellement, ils ont une sorte de curiosité sur l'histoire de l'Art mais ce n'est pas seulement avec cela que l'on va faire pratiquer des activités artistiques aux élèves. »

M. Jacques Lassalle :

« A vous entendre, j'ai l'impression que ce qui est fait est presque supérieur à ce qui devrait être fait (quantitativement). Vous nous avez présenté un paysage objectif de la situation, mais j'aurais aimé vous entendre dans l'exercice effectif de votre travail. J'aurais aimé vous entendre dire ce que vous considérez comme primauté dans les programmes. Quelle finalité assignez-vous à l'expression artistique ? Vous problématisez actuellement cette idée du recours à des partenaires invités. A vous entendre, il me semble que la formation des maîtres qu'il faudrait atteindre, ferait d'eux des parfaits dispensateurs des activités artistiques et culturelles. »

Mme Viviane Bouysse :

« La manière dont vous reprenez mes propos me permet de comprendre que l'on ne se comprend pas. Si j'ai donné l'impression que ce qui était fait est supérieur à ce qui devrait être fait, je dois le corriger tout de suite. Dans certaines classes, ce qui est fait est remarquable mais dans la majorité des classes, on est loin de ce qui devrait être fait (dans tous les domaines). Il me semble que la présence d'enseignements artistiques dans l'école (dans un programme) reste historiquement justifiée par le fait que si l'école n'en dispense pas régulièrement, il n'y aura pour des élèves venant de certains milieux, aucun contact avec ces domaines. L'existence et la préservation d'un espace temps pour les enseignements artistiques à l'école, méritent d'être sauvées seulement pour cet argument. Lorsque l'on voit tous les bénéfices que tirent certains élèves handicapés de pratiques artistiques, on se dit que cela a un pouvoir profond. Cette dimension d'éducation esthétique me paraît importante, et on voit bien comment les enseignants sont plus ou moins sensibles à cela. Devenir curieux, pouvoir apprécier ce que l'on entend et ce que l'on voit, cela veut dire avoir quelques repères et cela s'éduque. Cela s'éduque dans certains milieux par un échange spontané, mais pour beaucoup d'enfants qui n'ont pas cela, l'école a la charge de le leur apporter.

La progression des exigences est une question délicate. Que critique-t-on lorsque l'on dit que l'on ne met pas les élèves en situation de progrès ? Cela se manifeste fréquemment par : on donne aux élèves du papier canson du même format, on leur donne de la peinture, et ils démarrent sans consignes (de la petite section de maternelle au CM2). Il s'en suit une lassitude, voire du mépris de la part des enfants qui sentent que l'activité a une valeur purement occupationnelle, et que le maître n'y met pas de valeur, n'en attend rien et n'en fera rien. Comment mettre des balises sur ce parcours pour faire progresser les élèves ? Techniquement, pour des enseignants, c'est une question professionnelle importante. »

M. Didier Lockwood :

« Parlez-vous de créer des stades de progression qui puissent être évalués ? »

Mme Viviane Bouysse:

« Je pense plus à des voix de progression. Que doivent-ils affiner ? Que doivent-ils acquérir qui leur permet de mieux structurer ce qu'ils veulent faire et de communiquer ce qu'ils ont à communiquer ? Qu'est-ce qui peut progresser ? »

Mme Anne Kerkhove :

« Je vais parler au nom des parents d'élèves. La première chose que je souhaite dire est dépoussiérons les programmes pour laisser la place aux trois heures d'arts plastiques, qui sont souvent détournées au profit de la lecture, du calcul, etc. Il faut avoir une volonté, et ne pas seulement l'écrire, et dire que ces trois heures sont dédiées à l'éac.

Vous faites part d'un grand nombre d'initiatives qui existent dans les écoles mais qui sont limitées. Dans les autres écoles, il ne se passe rien et il y a là tout un travail à faire pour accompagner les maîtres dans ces démarches. Il me semble que l'éac est une voix d'excellence.

Vous parliez des élèves handicapés ou en difficulté. Si un maître reconnaissait un élève en lui disant que ce qu'il fait est bien, cela lui donnerait peut-être de la force pour progresser dans les autres matières. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« Je pense que la question du manque de visibilité que nous avons du point de vue de ce qui se passe réellement dans les classes est essentielle. Notre système d'évaluation est à côté de la réalité des choses. J'aimerais savoir si à l'intérieur du groupe sur les enseignements dans le primaire, il y a un projet d'évaluation de la vie de l'enfant et de sa formation intellectuelle et sensible et s'il y a un projet de formation des enseignants. Nos inspecteurs ne sont pas outillés pour l'évaluation des maîtres dans les domaines artistiques et culturels. »

M. François de Mazières :

« L'inégalité fondamentale est la qualité du maître car il y a un rapport très proche entre le maître et les élèves. La question est comment avoir des maîtres motivés par l'éducation artistique car c'est de cela que dépend l'intérêt des élèves. Peut-on aujourd'hui aller plus loin dans cette meilleure qualité ? Comment promouvoir les maîtres en fonction des résultats qu'ils ont dans ce domaine ? Comment mieux articuler le rôle des collectivités locales avec l'Education Nationale ?

M. Gérard Garouste :

« J'aimerais répondre à la question : comment faire évoluer les choses dans les domaines artistiques et culturels ? Je suis président d'une association qui a pour objectif de mettre en relation des artistes professionnels et des enfants. Nous avons eu une attention particulière auprès des enfants qui ont des difficultés mais nous avons une classe artistique qui s'ouvre à tous les élèves et le résultat est extraordinaire. Je comprends qu'au niveau de l'Education Nationale, lorsqu'il s'agit de toutes les classes de France, on a d'énormes structures. On peut apprendre et avoir une formation artistique mais l'ordre n'est pas de l'apprentissage mais de l'exécution. Il faut que tôt ou tard, l'Education Nationale s'investisse davantage avec les associations. »

Mme Viviane Bouysse :

« Vous entendez quel est l'écho de la société sur l'école, à savoir que le niveau baisse. Chaque fois que l'on tente d'élaguer, on passe pour des fossoyeurs de ce niveau scolaire. Des ambitions moins grandes sont peut-être le gage de mieux réussir dans chaque domaine.

Pour répondre aux questions de Mme Christine Juppé-Leblond et de M. François de Mazières, il n'est pas sûr que ce soit les maîtres incompetents qui se privent des intervenants. Les maîtres compétents savent ce que l'association avec des intervenants peut leur apporter. Ils savent se mettre en retrait pour observer et ont les éléments pour comprendre l'intéressant de ce qui se passe avec l'intervenant. Les formations qui se développent permettent de savoir comment travailler avec les autres. Il y a une sensibilité à développer pour comprendre ce que l'on peut attendre de l'autre pour comprendre ses objectifs. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« Je sens qu'il y a une vraie difficulté pour savoir quelle est la priorité de l'éducation artistique. Quelles sont les finalités d'une éducation artistique ? Ceci permettrait de formuler un corpus d'objets, de méthodes, d'outils et donc d'éléments de formation du maître et de donner une facilité à l'inspecteur pour évaluer ces éléments juxtaposés. »

Mme Viviane Bouysse :

« Il faut le remettre dans le contexte qui est le nôtre ou dire clairement s'il faut que ce soit le même maître qui enseigne tout à tous. Il faut mener cette réflexion conjointement et se dire à un moment quelles sont les méthodes et les finalités, sachant que le maître enseigne de nombreuses disciplines. On insiste sur le fait qu'il faut observer ces enseignements dans la pratique d'un maître, valoriser les pratiques d'un enseignant qui réussit dans un domaine, on voit que leur seule voie de promotion est de devenir conseiller pédagogique. Ils ne sont plus titulaires d'une classe mais ils sont des personnes ressources pour aider les maîtres. Ils sont environ 250 pour les arts visuels et 250 en éducation musicale sur l'ensemble du territoire. »

M. Didier Lockwood :

« Ne pensez-vous pas que dans l'enseignement en général, il y a une dimension que l'on ne prend pas en compte, à savoir l'humain. La dimension du sensible passe loin après les formations plus techniques. Le problème ne serait-il pas là ? »

Mme Viviane Bouysse :

« On retrouve cela de façon très claire avec l'introduction de la littérature. On ne veut pas seulement faire de l'explication de texte mais donner accès au sensible du texte. Ceci est le plus difficile à faire passer dans les classes. Je pense que ce n'est pas indépendant de cette finalité d'évaluation et de paramétrage des activités. Le bloc des enseignements artistiques est intéressant à l'école parce qu'il peut introduire une autre dimension mais l'histoire fait que c'est encore difficile. Pour l'école primaire, tout s'est complexifié avec l'élévation du niveau de recrutement et de formation. Le fait que beaucoup de formations passent par l'université, implique que l'on est dans un univers plus savant que sensé. »

M. Claude Parent :

« Nous sommes dans une Education Nationale où il y a de bons et de mauvais maîtres. Vous ne pouvez pas faire l'éveil des enfants seuls. Vous approcherez mais vous n'arriverez pas si vous ne vous mariez pas avec la société civile. Voulez-vous vous marier avec la société civile et si oui, comment allez-vous y arriver ? Il faut faire venir des gens par des moyens détournés. »

Mme Viviane Bouysse :

« Le recours à un intervenant n'est pas forcément un palliatif. Il me semble qu'il y a eu de nombreux actes significatifs. Il est vrai qu'il est difficile d'entrer dans l'Éducation Nationale mais dans les dix dernières années, ce travail de partenariat réalisé par l'Éducation Nationale avec des associations et personnalités qui acceptent le cadre dans lequel on est, mais qui vont pouvoir y intervenir avec toute leur originalité, s'était particulièrement développé. Les diminutions de crédits des trois dernières années ont érodé cet enthousiasme initial.

Vous devez prendre conscience d'un élément : l'école primaire dont je parle représente environ 60000 unités plus moins grandes. Dans de nombreux départements, on cherche des intervenants car il ne faut pas s'imaginer que la ressource est répartie sur le territoire de façon égale. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« J'ai l'impression que l'on dépense beaucoup d'argent sans être sûr que cela soit efficace. Je pense qu'il est difficile de faire des efforts pour que les maîtres deviennent des personnes compétentes pour faire ce travail. Même si un effort était fait à l'IUFM et au niveau matériel, certains maîtres n'auront pas les compétences voulues. De même, les intervenants extérieurs ne deviendront pas tous des pédagogues. C'est donc un travail spécifique qui devrait être reconnu. »

Mme Christine Juppé-Leblond :

« On a trouvé des modes d'observation et de régulation depuis vingt ans dans la construction de tous les partenariats entre la Culture et l'Éducation. Cela n'est pas parfait mais des groupes de pilotage interministériels dans chaque académie valident et régulent des projets. Il y a beaucoup d'instances de réflexion en place. Le maître reste bien polyvalent et ne peut être un spécialiste de tous les domaines artistiques, mais pour que l'on atteigne une égalité des chances et une généralisation des activités artistiques, il faut qu'il y ait de la part de la Culture et de l'Éducation, une progression commune sur les objectifs de l'éac, sur ce que fait le maître, sur sa formation, sur les modalités dont il a besoin pour monter un partenariat, etc.. Ces réflexions que nous menons doivent pénétrer formation initiale, formation continue, formation des intervenants extérieurs et travail avec les collectivités afin que l'objectif défini par les instances soit satisfait. On pourrait s'inspirer des méthodes présentes dans le secondaire pour travailler avec le primaire sur les modalités de validation, de notation, etc.. Les inspecteurs régionaux et les inspecteurs du primaire doivent aussi être outillés. C'est donc sur toute une chaîne de formation conjointe et de partage d'une conviction sur ce qu'est la nécessité d'éduquer au sensible, qu'il faut travailler. »

* * *

AUDITION DE JOSEPH ROSSETTO

Exposé de M. Rossetto

« Depuis des années, il y a la conviction que l'art et la culture sont nécessaires aux enseignants et à l'éducation des jeunes. En 1999, je suis arrivé dans un collège qui sortait de cinq mois de grèves. J'ai travaillé avec les enseignants sur le projet « Chemins du savoir » et notre travail a été fondé sur les pratiques culturelles et artistiques et l'accompagnement. La problématique était l'insécurité culturelle et engagée. Petit à petit, nous avons fondé « l'école de l'expérience ». Les enfants se déconnectent de l'école et il faudrait introduire la culture dans les disciplines scolaires et faire appel à cette « école de l'expérience ».

Dans ce projet, nous travaillons beaucoup sur l'imaginaire et l'écriture. Actuellement, neuf à dix classes sur vingt-deux participent à ces projets. Nous travaillons sur l'écriture d'une fiction où l'enfant est plongé dans une expérience d'écriture. Dans le projet « Odysseus », l'Odysée est le thème. Nous avons étudié avec une classe de 4^{ème} l'œuvre et ce qu'elle comporte de contemporain et l'avons transformée en une odysée contemporaine. On prend donc un texte que l'on étudie puis les élèves y apportent leur inventivité. On travaille ensuite sur l'écriture liée au corps avec une classe de 3^{ème} afin que les élèves prennent confiance. Puis ce travail fait l'objet d'un synopsis de spectacle afin d'être présenté sur scène. Les enfants sont partis dans des pays étrangers où ils ont continué à écrire. Le film a été réalisé et va être présenté sur scène le 13 juin avec les autres spectacles du collège. On lie le travail de l'écriture, de l'invention à travers un travail sur le corps (danse, théâtre, cinéma) puis on part en voyage et on répète. On arrive donc à faire un travail interdisciplinaire sous forme d'expériences réelles. Le plus important est que les élèves trouvent leur place. On est dans une expression, un rapport à soi qui est important. Ils ont également un regard vers les autres avec la danse et le théâtre. Il se crée dans la classe une « communauté de chercheurs » autour du professeur. Ce voyage d'études devient vie et tous les élèves y trouvent leur place. Le résultat est un travail de très grande qualité qui est présenté fin juin. Faire ce travail nécessite des moyens financiers mais il permet de changer les choses de l'intérieur. L'enseignant devient un point d'appui et de confiance qui engage les élèves dans une histoire. En fonction des projets, nous travaillons beaucoup avec des artistes (poètes, chorégraphes,

etc..). Nous fondons notre travail sur la création et l'expression car à l'école aujourd'hui, ils n'ont pas la possibilité de créer et s'exprimer. »

Questions à M. Rossetto

M. Didier Lockwood :

« J'ai visité le collège Pierre Semard et il ressemble à ce que devrait être un centre culturel. Les couloirs sont couverts de dessins des enfants et en écoutant M. Joseph Rossetto, on est dans la réalité du terrain. Je suis convaincu, à travers ma rencontre avec M. Joseph Rossetto, que l'acte d'enseigner est artistique. Nous devrions prendre en compte cette dimension dans la formation des enseignants. »

M. Joseph Rossetto :

« Ce travail me paraît très insatisfaisant car la situation est très difficile en Seine Saint Denis. Il y a dans ce département énormément de décrochages scolaires. Il n'y a que neuf classes sur vingt-deux qui participent et je ne peux pas avancer comme je le voudrais. »

M. Didier Lockwood :

« Pouvez-vous nous définir les causes extérieures à cette problématique de décrochage ? »

M. Joseph Rossetto :

« Parmi mes élèves, près de 80% sont issus de l'immigration. Ces enfants sont dans une situation difficile d'insécurité culturelle. Il y a une incapacité à voir le monde et les autres et on est dans un grand individualisme. Il y a une incapacité à travers la langue écrite et souvent orale. Ces élèves ont des qualités et il faut faire en sorte qu'ils abandonnent leur langue pour retrouver la langue commune, qui permet de s'inscrire dans une société. Nous travaillons beaucoup avec les parents, qui sont soucieux de la réussite de leurs enfants. Ces parents sont souvent humiliés et discriminés, parfois même par leurs enfants. Nous travaillons donc beaucoup sur les cultures d'origines et rétablissons en partie le pont avec les familles. Il faut mieux retrouver sa culture d'origine pour mieux connaître la culture française. Il faut ouvrir vers toutes les cultures du monde, par exemple par le voyage. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« Comment êtes-vous perçus par l'Éducation Nationale, comme une expérience nouvelle et intéressante ou comme un problème ? »

M. Joseph Rossetto :

« L'établissement a perdu 8000 euros en huit ans, ce qui est préjudiciable pour les projets et il faut chercher d'autres sources de financement. Il n'y a plus de crédits pour l'action culturelle. Depuis trois ans, les élèves ne peuvent plus partir en voyage. Les enseignants ont même payé pour que certains élèves puissent partir en voyage et on assiste donc à un bénévolat total.

Au niveau de mon action, tout se passe bien car les résultats sont bons. Au niveau du taux de réussite au brevet des collèges, le collège est parmi les vingt premiers établissements pour les épreuves écrites. Le travail sur lequel je suis engagé est incommensurable et difficile car c'est un travail de dialogue. »

M. Laurent Bazin :

« On a beaucoup parlé au cours de cette session de la question des moyens. Il me semblerait important d'avoir une journée dédiée à ce sujet afin que des données objectives soient données. Il serait intéressant de voir l'état réel de la situation et de présenter les moyens disponibles. Je suis prêt à faire une présentation sur les crédits de l'Éducation Nationale à l'éac sur les dix dernières années pour montrer les évolutions et tempérer des propos. »

Mme Myriam Cau :

« Par rapport à vous même, comment serait-il possible que vous ne soyez pas un cas isolé ? On pourrait considérer que dans beaucoup d'endroits les moyens existent. »

M. Joseph Rossetto :

« Nos projets sont transférables et je pense que l'on peut changer les choses de l'intérieur car il y a beaucoup de bons enseignants mais il faut leur donner les moyens de faire les choses. Ce ne sont pas forcément les chefs d'établissement qui vont les forcer à faire cela car les enseignants sont talentueux. Il faut aussi ouvrir l'école à des intervenants et des artistes qui apportent quelque chose de nouveau et qui permettent aux enseignants de se décaler de leur discipline. »

M. Didier Lockwood :

« Comme tous les chefs d'établissements ne sont pas capables d'induire de tels projets, ne serait-il pas idiot de donner un poste d'organisateur de projets dans ces établissements ? »

M. Joseph Rossetto :

« Dans la formation du chef d'établissement, il faut introduire la notion de pédagogie. Combien de chefs d'établissement vont dans les classes pour discuter de pédagogie ? Il y a quatre ans, un stage de chefs d'établissement a été organisé au niveau de l'académie mais il a ensuite été supprimé. Comment un chef d'établissement peut-il fonder son projet sur l'activité culturelle et artistique ? Il serait important que cela figure dans la formation obligatoire des chefs d'établissement. »

M. Laurent Bazin :

« A l'Éducation Nationale, nous sommes très sensibles à l'importance du rôle de fédérateur que peut jouer le chef d'établissement. Nous pensons que l'énergie et le dynamisme déployés par les chefs d'établissement sont décisifs dans la mise en œuvre d'un projet qui dépasse l'initiative individuelle de tel enseignant. Des projets comme celui mené au collège Pierre SEMARD sont nombreux en France à l'échelle d'établissement car des équipes se sont mises en place. Nous nous efforçons de voir comment l'on peut toucher le plus d'établissements possible pour que cela devienne la règle plutôt que l'exception. Quelles sont selon vous les obstacles qui vous empêchent de toucher l'ensemble de l'établissement ? »

M. Joseph Rossetto :

« Il y a en France un problème avec les enseignants. Lorsque j'ai réalisé ce projet, il y a eu une violence extrême dans la salle des professeurs. Seuls quelques professeurs ont travaillé avec moi pour mener ce projet. La majorité des enseignants ne veulent pas s'impliquer sous prétexte que l'Ecole doit être la même pour tous. Les enseignants ont du mal à bouger par manque de culture et par peur. Le Collège se trouve dans un archaïsme incroyable et les enseignants ont trouvé grâce aux syndicats un moyen d'être tranquilles. »

M. Jean-François Chaintreau :

« L'interrogation que j'ai en vous écoutant concerne la circulaire de janvier 2005. On a un établissement qui applique parfaitement cette circulaire avec la difficulté de généraliser à l'ensemble des enseignants. J'aimerais que vous développiez la façon dont votre projet a été pris en compte par la DRAC Ile-de-France. J'aimerais savoir quel est l'état de vos relations avec la DRAC et quelle est la part réelle des artistes dans l'intervention sur ce projet. En ce qui concerne les moyens, depuis dix ans nous avons l'obligation légale de renseigner le parlement sur l'exécution des lois de finance relatives à l'éac. Ces documents sont entièrement disponibles sur internet et j'aimerais vous faire un exposé sur l'évolution sur les dix dernières années. »

M. Joseph Rossetto :

« Pour que ce que vous avez évoqué soit mis en pratique, il faut que l'établissement ait un projet. Habituellement, il y a des projets mais pas de projet global. Il faudrait que chaque établissement ait un projet réfléchi, résonné, réécrit et évalué chaque année. Chaque établissement doit dans son budget, accorder des crédits à la culture. Actuellement, la part du Ministère de la Culture se réduit à trois ateliers dans l'académie de Créteil. »

Mme Frédérique Dumas-Zajdela :

« Dès que l'éac comporte beaucoup de places dans un établissement, cela dérange. Une cellule a été mise en place pour fédérer toutes les techniques innovantes. Avez-vous l'impression de faire partie de ces techniques innovantes ? »

M. Joseph Rossetto :

« Nous avons mis en place quelque chose d'atypique. Depuis quelques années, tout a été recadré et institutionnalisé et nous nous sommes fait notre place mais il n'y a pas d'incitation à créer. En France, l'institution est d'un poids très lourd et empêche l'innovation. Il faudrait donner plus de libertés aux établissements. »

Clôture des débats

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 24 AVRIL 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Georges Ascione, Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Jean-François Chaintreau, Frédérique Dumas-Zajdela, Christine Juppé-Leblond, Rick Odums, Claude Parent.

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission.

Excusés

Rolland Debbasch, Françoise Ferat, Gérard Garouste, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Marie-Christine Labourdette, Jacques Lassalle, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Benoît Paumier.

Les travaux de ce jour prévoient les auditions de :

- M. Jean-Pascal Charvet, inspecteur général de lettres, chargé du théâtre (groupe des enseignements artistiques) ;
- Mme Catherine GIFFARD, sous-directrice des enseignements et des pratiques amateurs à la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles vivants ;
- M. Robin RENUCCI, président de l'ARIA (Association des rencontres internationales artistiques).

AUDITION DE JEAN-PASCAL CHARVET

Exposé de M. Charvet

M. CHARVET souhaite présenter les axes de son action en sortant du traditionnel triptyque décrivant la formation théâtrale, qui selon la note de Pierre BAQUÉ d'octobre 2004 se divise en enseignements artistiques, dispositifs transversaux insérés dans la classe entière (classe à PAC, Itinéraires de découverte) et les dispositifs périscolaires (ateliers artistiques, jumelages). Les rectorats abordent la question en diptyque, action culturelle *versus* enseignements. Ces deux modes de présentation peuvent parfois occulter ce qui fait la spécificité du théâtre et son dynamisme, d'où une présentation selon les orientations de la direction de l'enseignement scolaire (DESCO).

Les enseignements artistiques ont une vingtaine d'année d'existence et cette maturité permet de porter un regard réflexif sur le chemin parcouru afin d'opérer des choix nouveaux.

En ce qui concerne le théâtre il faut se débarrasser d'une idée reçue, fondée sur le lien séculaire du théâtre et des lettres, de sorte que l'enseignement du théâtre est bien aujourd'hui un enseignement de masse. Le théâtre est présent dans les programmes de collège, au lycée, et depuis 2001 à l'École du Spectateur (ES) comme objet d'étude : théâtre, textes et représentations. On assiste à une véritable montée en puissance de l'intérêt porté sur le sujet, tant pour les élèves que pour les enseignants, de sorte qu'à deux reprises le sujet a été retenu pour les examens. Ce fait constaté génère toute une ligne éditoriale, en liaison avec le CNDP et contribue au renouvellement de l'approche du théâtre en classe de français.

La question n'est plus de pratiquer « un peu de théâtre » dans la classe de français mais plutôt de « mettre les lettres à l'épreuve du théâtre » : le questionnement dramaturgique est devenu un mode privilégié d'accès à l'œuvre elle-même. Parce qu'il concerne le vivant, qu'il modélise des images et des représentations de l'humain, il donne à réfléchir sur ce qu'est une représentation et permet donc à l'élève d'accéder plus aisément à la symbolisation et d'interroger, avec un œil neuf, les œuvres littéraires et plus largement les œuvres culturelles : on apprend donc aux élèves, dans ces classes, à être des spectateurs de théâtre, à décupler leur plaisir esthétique, en réfléchissant à leur position de spectateur dans le dispositif complexe du théâtre. On aiguise ainsi leur faculté de concentration de manière à en faire de bons lecteurs. Le fait que le théâtre soit une performance accomplie par les hommes, appréhendée dans la communion et l'immédiateté rend particulièrement intéressante et heuristique son étude : il s'agit de détacher les élèves de cette immédiateté, de les engager dans le processus d'interprétation et donc de la lecture qui fera d'eux, à partir de leur expérience esthétique, des spectateurs exigeants ; conscients et surtout actifs et réceptifs, capables d'interroger une notion esthétique et de prendre la distance nécessaire à l'exercice d'un jugement critique.

On ne mesure pas assez la façon dont les textes sont abordés, il faut impérativement aller vers une approche plus vivante et plus charnelle, au travers de l'image. Ce besoin d'image a notamment été repéré en classes préparatoires ; les élèves ont besoin d'images, par un enrichissement du formalisme dans lequel l'enseignement est incarné. De même à l'université, où on n'a jamais autant enseigné la dramaturgie, le nombre de sujets d'examens est également en hausse. Ce succès a notamment conduit à la naissance des « Improvisés de théâtre » où les étudiants sont mis en situation de jeu.

Pour réaliser ce travail il a fallu réorienter le pilotage : c'est-à-dire considérer que les enseignements spécialisés sont un des moyens de renouveler et de porter la bonne parole auprès des professeurs de lettres. Car on ne pouvait pas se contenter de développer le théâtre dans les options existantes, les professeurs étant très motivés, les options fonctionnant globalement très bien. Il faut que ces enseignements restent ouverts en direction des autres disciplines, tirer leur dynamisme de cette ouverture et servir de levier pour enrichir les modes d'apprentissage afin de mettre à l'épreuve les autres enseignements.

Il a donc fallu se doter d'un outil de formation : les enseignements devaient devenir des pôles de formation pour un territoire, sur la base du partenariat de ressources et d'identités locales, pour supprimer la distinction entre les établissements publics locaux d'enseignement à classes de théâtre, et les autres établissements publics locaux d'enseignement. (Initiatives en Pays de la Loire, au théâtre national d'Angers).

Avec la DRAC Ile de France, un travail vient d'être lancé pour une nouvelle approche des pôles d'excellence : il s'agit de repérer des exemples modélisables, pour établir la base de ce que peut être un pôle à partir d'une étude comparée des projets portés par les structures culturelles en direction des établissements scolaires, en y associant les propositions des collectivités territoriales. Ce dispositif fort pourra faire face au saupoudrage : chaque EPLE doit avoir un projet artistique et

culturel, la région confirmant l'excellence ou demandant un accompagnement pour améliorer la qualité du projet.

Il faut mobiliser les professeurs sur des projets, pour dépasser les situations d'options acquises *ad vitam aeternam* sans pour autant sortir de la notion d'enseignement afin que les expériences réussies rayonnent sur l'ensemble de la communauté éducative.

Au-delà des enseignements spécialisés (3 500 élèves), il ne faut pas oublier que les enseignements facultatifs (14000 élèves) viennent d'être renforcés dans leur caractère d'enseignement pour dépasser le simple atelier. Un bon tiers des options travaillent sur trois niveaux, seconde, première, terminale, 65% des options travaillent sur deux niveaux et un bon tiers prend plus la forme d'atelier puisqu'il n'y a qu'un seul niveau. L'enseignement facultatif est le seul dispositif qui permette aux élèves de S et ES et technologie, d'accéder au théâtre. L'atelier est cependant un moment indispensable, sur la base de l'engagement militant de professeurs.

Il faut permettre aux pôles d'excellence de se mettre en œuvre et ce n'est pas l'interdiction, faite par le MCC, de financer les classes préparatoires qui permettra de donner du souffle au projet. Autant on peut comprendre qu'il faut fixer des objectifs aux pôles, autant il faut comprendre que ces pôles vont de l'école primaire jusqu'aux grandes écoles. À l'instar de l'Université, les professeurs des classes préparatoires jouent le jeu et ouvrent leur enseignement d'une manière dynamique, de sorte qu'il serait logique de les accompagner financièrement. C'est la « fabrication » des professeurs ressources de demain qui est en jeu pour relayer les 14 classes préparatoires de théâtre déjà existantes.

En ce qui concerne l'action culturelle, il convient de l'appréhender sous l'aspect de la Loi Fillon, qui prévoit un volet culturel par établissement. Son développement passera par les pôles, par les certifications complémentaires. Ces dernières sont nées en 2004 et permettent à un enseignant d'une discipline de valider une compétence théorique et pédagogique en théâtre, par la validation de son action en classe et de sa capacité à agir en partenariat. Il s'agit d'un point essentiel pour l'évolution de la carrière d'un enseignant.

Il n'est pas possible de continuer dans une approche malthusienne où seuls le CAPES et l'agrégation permettraient de mener l'expérience théâtrale dans une classe : tout se passe comme si le transfert didactique était impossible en dehors des doctorats, du CAPES ou de l'agrégation, vers l'expérience théâtrale. Cela aboutit à des prises de position qui font que seul un professeur d'arts plastiques, parce qu'il a fait une option scénographie, pourrait enseigner le théâtre. Il faut sortir de cette question des périmètres pour que ce ne soit pas seulement les professeurs de lettres qui enseignent le théâtre. On citera l'exemple d'un professeur de génie mécanique qui est un des meilleurs professeurs de théâtre et pour lequel il sera bien difficile de lui dire qu'il n'est pas qualifié.

Il est certain que les professeurs sont les leviers de la politique d'éducation artistique et culturelle de demain et leurs actions devront *essaimer*, en termes d'expression écrite et orale, de développement de l'esprit critique et de développement de la communication et aussi de pratique culturelle patrimoniale et vivante. En région Ile de France, où il y a plus de 335 lycées à options facultatives ou d'options de spécialité, la question se pose de savoir ce qu'on va faire des professeurs formés qui n'ont pas d'options parce qu'il n'y en a pas assez. La réponse est de les réunir et de voir comment mutualiser avec eux : il faut par exemple que les 90 professeurs certifiés restent mobilisés tandis qu'il n'y a que deux ou trois postes créés par an.

Ce tableau stimulant résulte d'une demande sociale, d'une évolution pédagogique mais présuppose un contexte nourricier, en termes de formation des professeurs, de lien pré et post bac et classes préparatoires, de formation initiale et continue.

En termes d'enjeux et de perspectives, l'entrée en vigueur de la LOLF risque d'être à l'origine de disparités entre les régions comme l'inégale formation des professeurs appelle une intervention régionale interministérielle, peut-être sous l'impulsion du Haut Conseil.

La mesure concrète à mettre en œuvre serait de créer un observatoire national des opérations modélisables qui permettrait d'anticiper les grandes évolutions prévisibles, comme la résurgence de la question du collège et du projet abandonné d'un enseignement diversifié.

Il existe aujourd'hui des textes pour le lycée et pour l'école primaire mais rien pour le collège. Il faudra à la fois se poser la question de l'unité de la formation et dans le même temps celle de la troisième diversifiée. Pour la réussite de l'éac, il est nécessaire que les grandes disciplines marchent ensemble.

Pour conclure, deux exemples d'initiative :

- Les conseils régionaux ont pris l'initiative d'emmener les élèves à Avignon, avec l'accompagnement de l'inspection générale et de la DESCO pour le pilotage. Ce partenariat avec le festival pose la question de la place du régional par rapport au national.

- Le renouvellement des ateliers de traduction, à partir des langues anciennes, du théâtre ensuite sur la base des ateliers d'écriture existants. Il faut dédramatiser, désacraliser la traduction de sorte que l'élève sera l'auteur de son propre énoncé, en faisant ses propres choix.

Questions à M. Charvet

M. Chaintreau remercie M. Charvet pour sa présentation optimiste et souligne tout l'intérêt des enseignements spécialisés, des repérages de projets « modélisants », notamment financés par la DRAC, qui devraient permettre d'enclencher une dynamique de généralisation, avec l'appui des pôles ressources. Cette dernière devra avoir pour conséquence de mobiliser des moyens financiers spécifiques. La question est aujourd'hui de savoir comment on va faire pour « toucher » tous les élèves passant le bac français tandis que l'objet « théâtre et ses représentations » est dans le programme du baccalauréat. On ne peut pas laisser aux familles le soin de porter le dossier car ce serait trop dépendant du capital culturel ou financier dont disposent ces familles. Il est donc clair que c'est l'éducation nationale dans son ensemble qui doit porter le sujet en raison de l'inscription de l'objet dans les programmes.

En ce qui concerne les classes préparatoires, les DRAC, depuis toujours, ont financé les enseignements de spécialités. Dès lors que la question s'est posée dans les classes préparatoires, le MCC n'avait pas de raison de porter financièrement cette extension. Toutefois, l'argument de la continuité de la formation des enseignants mérite d'être examiné et approfondi.

Mme Cau s'interroge sur les risques liés aux disparités régionales.

M. Charvet répond qu'il y a des régions qui n'ont pas les moyens de financer des actions de formation mais qui ont cependant une politique d'action culturelle très forte. C'est la raison pour laquelle il faut beaucoup s'appuyer sur le CNDP et des pôles ressources pour compenser le manque de moyens.

Mme Juppé-Leblond souhaite préciser que la notion de région est celle de la collectivité territoriale régionale et qu'il y a un vrai risque de disparité en fonction de la part du budget de la collectivité consacrée aux enseignements artistiques. Le premier exemple de disparité existante est celui de l'équipement des lycées pour les actions cinéma. En effet, les épreuves sont identiques tandis que les moyens (caméras, bancs de montage, etc.) pour préparer l'épreuve dépendent uniquement des moyens des collectivités. Le second exemple est celui des inégalités à venir car les déplacements dans les festivals sont fortement dépendants des budgets de collectivités territoriales et locales. En clair, si la commune, le conseil général ou le conseil régional ne paie pas, les élèves ne se déplacent pas.

M. Ascione souligne qu'il y a un questionnement important : quelle place pour le dialogue entre le théâtre populaire et le théâtre savant, le théâtre scolaire et le théâtre amateur ? Il faudra être attentif aux initiatives des collectivités locales pour renforcer le partenariat.

M. Charvet indique qu'il existe un système d'évaluation très fiable aujourd'hui sous la forme de commission académique de suivi des enseignements artistiques-théâtre (CASEAT) ou de commission académique de suivi des enseignements artistiques-cinéma (CASEAC) qui se réunissent deux à trois fois par an, complétée par l'expertise des IAIPR.

Mme Dumas demande si on a mesuré l'impact des actions théâtrales sur le développement de l'esprit critique des élèves.

M. Charvet répond qu'il y aura un symposium sur ce sujet en 2007, que les rapports des IAIPR sont riches d'enseignement sur ce thème mais qu'il n'existe pas de rapport ni d'études globales très précises. On peut cependant se rendre compte que ce sont les meilleurs élèves qui choisissent l'option théâtre.

Mme Cau souhaite revenir sur l'aspect partenariat avec les régions pour indiquer que la région Nord-Pas-de-Calais n'est pas la plus riche mais que ce n'est pas qu'une question de moyens et que son dynamisme (10 à 12 classes vont à Avignon chaque année) est plutôt fondé sur la volonté politique d'autant que la culture n'est pas une compétence qui ressort de la collectivité régionale. Dès lors le rôle de l'Etat est d'autant plus important dans son aspect de maillage du territoire et l'idée d'un observatoire des opérations modélisables est certainement porteuse de progrès en la matière.

M. Baqué demande si les conséquences de la loi Fillon permettront aux professionnels de participer au jury du baccalauréat, si le dispositif de la certification complémentaire finira par remplacer l'option théâtre du CAPES et de l'agrégation (notamment pour l'école primaire) et enfin si le théâtre est bien une priorité dans le cadre de l'enseignement professionnel.

M. Charvet indique qu'il est favorable à ce que la certification complémentaire remplace les options du CAPES et de l'agrégation et qu'il souhaite renforcer le suivi des activités théâtrales dans l'enseignement professionnel.

* * *

AUDITION DE CATHERINE GIFFARD

M. Lockwood présente Mme Catherine Giffard, sous-directrice des enseignements des pratiques amateurs à la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDTS).

Mme Giffard présente les quatre principaux axes d'actions de la DMDTS en faveur de l'éducation artistique :

- Les actions avec le réseau des écoles de musique et de danse (EMD) qui représentent un montant de 30 Millions d'Euros ;
- Les actions en faveur des pratiques amateurs, avec la confédération musicale de France et les EMD ;
- Le partenariat d'éducation populaire avec la fédération nationale des foyers ruraux par exemple ;
- Les actions en milieu scolaire en liaison avec le Ministère de l'Education nationale.

Le secteur de la musique est plus structuré que celui du théâtre car l'enseignement de la musique est rendu obligatoire par la loi de 1988. Pour autant la place du théâtre est loin d'être négligeable dans les préoccupations de la DMDTS de sorte qu'il est envisageable d'étendre les nombreux dispositifs partenariaux de la musique au secteur du théâtre. La création du certificat d'aptitude à l'enseignement du théâtre (2000) accompagnée en 2005 de la mise en place d'un diplôme d'état (DE) en sont les premiers indicateurs.

Les mesures législatives récentes, article 101 de la loi sur la décentralisation de 2004, devraient se traduire notamment par l'élaboration de schémas d'orientation pédagogique pour l'ensemble des enseignements artistiques. Des décrets d'application, notamment celui concernant le classement des établissements en conservatoire, permettront de transformer le volontarisme en obligation vis-à-vis des enseignements artistiques qui ne sont pas déjà obligatoires.

Quelques axes d'amélioration sont à prévoir au sein du MCC :

- Plus grande fluidité des organigrammes du MCC ;
- Meilleure coordination entre les directions techniques et la DDAI ;
- Renforcer le dispositif de formation pour les intervenants ;
- Valoriser la fonction éducation artistique et culturelle dans les services relevant du MCC ;
- Prise en compte des heures d'intervention dans le décompte des heures du régime de l'intermittence.

M. Lockwood remercie Mme Giffard.

M. Charvet estime que les PNR sont trop figés dans leur fonctionnement actuel et qu'ils sont exclusivement implantés dans la moitié Nord de la France.

M. Chaintreau est bien conscient de ce phénomène et indique qu'il résulte souvent de questions logistiques et budgétaires qui facilitent le déplacement des professeurs à l'intérieur de leur académie plutôt que vers d'autres.

Mme Juppé-Leblond demande un tour de table de l'ensemble des directions du Ministère de la Culture pour aller au-delà du partage de divers rapports et études, disant que les savoir-faire sont là, et qu'il faut impérativement les partager.

M. Lockwood s'interroge sur la difficulté de prendre en compte les aspirations des populations « dites difficiles » dans les contenus des enseignements musicaux et souhaite savoir si la question se pose dans les mêmes termes pour le théâtre. Il ajoute que 99% des futurs professeurs

de musique sont issus des conservatoires et ont des connaissances limitées en matière de connaissances musicales très peu reliées à la culture populaire.

M. Charvet souligne que le théâtre est un excellent vecteur pour les « populations dites difficiles » et que sa pratique a permis de résoudre un certain nombre de difficultés.

Mme Giffard indique que les professeurs se lancent plus facilement dans un projet théâtral que dans un projet musical.

M. Chaintreau confirme le succès des enseignements artistiques dans les zones dites difficiles et souhaite apporter toute la nuance nécessaire dans l'opposition qui est couramment faite entre la culture dite populaire et la culture dite savante.

M. Lockwood insiste sur le fait que certains codes ne sont pas pris en compte dans les contenus des enseignements.

Mme Campion estime qu'il s'agit plus d'une question de méthode et d'approche pédagogique sur laquelle il faut s'interroger pour que les enseignements artistiques fonctionnent dans les lycées professionnels et dans les collèges en difficulté. S'agissant de l'évaluation qui est une priorité, l'exemple de ce qu'a fait la ville d'Amiens est à reprendre et fixe les deux priorités suivantes : il faut agir pour l'égalité des chances sur tout le territoire tout en mettant plus de moyens dans les zones les plus en difficulté.

* * *

AUDITION DE ROBIN RENUCCI

Exposé de M. Renucci

M. Renucci présente l'action qu'il mène en tant que comédien mais également comme président de l'ARIA (Association pour les rencontres internationales artistiques) qui est aujourd'hui implantée en Corse et en Seine-Saint-Denis. Il rappelle que les stages de réalisation, lieux privilégiés de la rencontre des élèves et des artistes de cinéma, sont nés dans les années 50 et que le cinéma, comme le théâtre, est un vecteur privilégié porteur de lien social. L'expérience de l'ARIA en Corse a dix années d'ancienneté et a permis d'accueillir plus de 1 000 stagiaires : enseignants, amateurs, professionnels, animateurs jeunesse avec l'appui d'un PNR récent. Globalement, la formation initiale des stagiaires est trop faible en heures consacrées à la culture et pour les enseignants par exemple, il paraît difficile d'ajouter des heures de formation à l'éducation artistique en IUFM : la solution serait plutôt de les prévoir dans la formation initiale. L'ARIA Ile-de-France a été créée il y a deux ans et demi et rencontre des difficultés bien différentes qui tiennent à la spécificité de la population de la Seine-Saint-Denis : les 4 000 animateurs ont de grandes difficultés liées à la lecture quand il ne s'agit pas des élèves d'IUFM eux-mêmes. Par ailleurs, il y a un manque de volonté politique sur le sujet et les artistes ne sont pas assez sollicités.

M. Lockwood remercie M. Renucci.

M. Charvet regrette que seuls deux IUFM aient manifesté un intérêt aux enseignements artistiques dans leur cahier des charges qui devient plus compliqué que ce qui se faisait dans le cadre de la MAFPEN, d'autant que les IUFM deviennent de plus en plus autonomes. La difficulté de réunir les gens autour de ce sujet et l'absence de pilotage national sont les principales difficultés tandis que le réseau des PNR, CNDP et CRDP est très mobilisé.

M. Lockwood s'inquiète des difficultés de lecture et confirme son expérience de communication dans les classes en difficulté : un énoncé simple, avec des mots simples n'est souvent pas compris par les élèves.

M. Charvet confirme que face à 300 mots de vocabulaire dans les banlieues, les professeurs sont souvent désarmés.

Mme Juppé-Leblond estime qu'il faut trouver des leviers, soit de formation soit de volonté politique qui lorsqu'elle survient ne dure pas. S'agissant du primaire, il faut une obligation de résultat pour le professeur.

M. Baqué considère que l'école primaire n'est pas traitée et qu'il n'y a aucun message fort qui descend de Paris. Les corps d'inspection ne soutiennent pas les initiatives en la matière.

M. Ascione indique qu'il ne s'agit pas d'un problème politique mais plutôt culturel et qu'il faut impérativement se préoccuper de la réhabilitation de la langue française pour qu'elle devienne un moment de partage convivial. En outre, il faut s'interroger sur le bon niveau de cadrage de politique d'enseignements artistiques et la développer davantage au niveau départemental qu'au niveau régional : le succès de ce qui se passe en Maine et Loire, avec l'excellent travail mené par le PNR d'Angers en est un bon exemple.

M. Renucci évoque l'idée de la création d'un secrétariat d'Etat aux enseignements artistiques pour essayer de mobiliser plus encore la classe politique. Sur la question de l'évaluation, le manque d'outils est une réalité, mais il existe de nombreux indicateurs qui permettent de voir l'absence d'éducation artistique.

M. Lockwood évoque les difficultés politiques de terrain en citant l'exemple d'un député qui lui précisait que les critères d'attribution des subventions étaient fondés sur des chiffres liés à la dégradation du climat social. Dès lors que cette dégradation s'amenuise, les subventions sont en diminution. Par ailleurs, il interroge M. Renucci sur la possibilité de s'appuyer plus encore sur le cinéma comme vecteur des enseignements artistiques.

M. Renucci répond que le coût est supérieur à celui du théâtre.

Mme Campion souhaite connaître l'analyse des causes de restriction du champ langagier des professeurs des écoles (PE 2). S'agit-il d'un problème de formation universitaire, de l'IUFM ou d'autres causes ?

M. Renucci répond qu'il préconise une sélection à l'entrée à l'IUFM et une préparation plus forte en matière d'éducation artistique.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 27 MARS 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Georges Ascione, Rolland Debbasch, Jean-François Chaintreau, Frédérique Dumas-Zajdela, Françoise Ferat, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Marie-Christine Labourdette, Françoise Nyssen, Rick Odums, Claude Parent, Bernard Pauchant (représentant Marie-Danièle Campion)

Permanents du Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général, Jean-Miguel Pire, rapporteur général, Pierre Baqué, chargé de mission

Cabinet du Ministre de l'Education nationale

Dominique Lebrun, conseiller

Excusés

Marie-Danièle Campion, Myriam Cau, Gérard Garouste, Jacques Lassale, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Fabienne Ollivier, Benoît Paumier

Les travaux de ce jour portent sur la réforme des IUFM et la place de l'enseignement des arts et de la culture dans la formation des enseignants. Ils donnent lieu à l'audition de :

- M. Jean-Pierre KOROLITSKI, adjoint au directeur de l'Enseignement supérieur et chef du Service des contrats et des formations au Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,

- M. Gilles DEMAILLY, président de l'Université d'Amiens, membre de la Commission pédagogie de la Conférence des Présidents d'Université,

- M. Jacques DURAND, président de la Conférence des directeurs d'IUFM, accompagné de Mme Julianita MAGONE, inspectrice pédagogique régionale et chargée de mission art et culture à l'IUFM d'Orléans-Tours.

* * *

AUDITION DE JEAN-PIERRE KOROLITSKI

M. Lockwood présente M. Jean-Pierre Korolitski et l'invite à prendre la parole.

M. Korolitski précise d'emblée que la Direction de l'enseignement supérieur prend en charge la formation initiale des enseignants, elle est responsable de la mise en œuvre de cette formation – mais pas des concours –, de leur conception, de l'adéquation des profils aux emplois et en particulier, de la titularisation. En revanche, elle n'a pas en charge la formation continue.

Évoquant la réforme des IUFM, il précise que sera réaffirmé et conforté le principe selon lequel ce sont les besoins de l'enseignement scolaire qui doivent commander la formation initiale des enseignants. Il sera conforté dans la mesure où la réorganisation de l'administration centrale va confier de façon plus claire que dans le passé à la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire la mission de définir la façon dont on doit former les maîtres. Ce principe est considéré comme normal, le pilotage devant revenir à la demande et non pas à l'offre de formation. Au-delà de ce point, toutes les orientations structurantes sont en voie de finalisation entre les mains du Haut Conseil de l'Education.

Le futur cahier des charges de la formation des enseignants doit dépendre notamment de la conception que l'on a du métier d'enseignant, donc du socle de formation. Des travaux préparatoires ont été engagés sous l'égide de l'inspection générale, mais le résultat de ces travaux est aujourd'hui entre les mains du Haut Conseil de l'Education et l'on ne peut en donner que des éléments de « tonalité ».

Ces travaux considèrent que le cahier des charges ne doit pas être un « programme de formation » mais un vrai cahier des charges, c'est-à-dire un certain nombre d'objectifs, définis de telle sorte qu'ils doivent permettre aux acteurs de mettre en œuvre des dispositifs pour répondre aux préconisations et aux prescriptions de ce cahier. Par ailleurs, tout cela doit pouvoir être évalué.

Ce cahier des charges a donc été conçu, mais il n'est pas possible de savoir ce qu'en fera le Haut Conseil de l'Education. Il a été conçu en essayant de définir le résultat que doit avoir la formation initiale des enseignants en termes de compétences et non pas de contenu ou de programme d'enseignement.

De ce point de vue, l'objectif est la maîtrise de l'enseignement des savoirs correspondant aux disciplines enseignées à l'école et dont font partie les disciplines relevant du domaine artistique. Quant aux professeurs du second degré, il a été estimé qu'une compétence qu'ils doivent pouvoir acquérir durant leur formation initiale, outre la maîtrise de leur discipline et de la façon de l'enseigner, est de pouvoir s'appuyer sur des connaissances acquises dans le cadre des disciplines connexes. En particulier, ils doivent pouvoir lier la discipline qu'ils enseignent aux autres disciplines. Enfin, il est voulu que la formation soit de plus en plus une formation individualisée, prenant davantage appui sur le projet professionnel du stagiaire et notamment sur l'ensemble des compétences complémentaires qu'il souhaite acquérir et pour lesquelles il souhaite être repéré dans les établissements scolaires et pouvoir s'investir.

Quant à la réforme des IUFM au sens strict, elle revêt trois aspects :

- Un aspect pédagogique : par le biais de la mise en œuvre du cahier des charges.
- Un aspect structurel : l'intégration des IUFM aux universités. Les maîtres seront formés dans les universités, sans diluer la formation des enseignants puisque les IUFM seront considérés comme des structures internes aux universités ; ce qui signifie également que les directeurs des IUFM continueront d'exercer leurs responsabilités.
- Un aspect évaluatif : la mise au point d'un système qui mesure les performances des uns et des autres. C'est en effet par l'évaluation de la qualité que l'on peut rétroagir sur un système et le faire avancer.

M. Korolitski propose de donner quelques éléments sur l'état des lieux de la situation en insistant sur les problèmes rencontrés.

Au regard de l'activité des IUFM aujourd'hui, il déclare qu'il y a deux aspects distincts mais complémentaires : d'une part, la façon dont les IUFM forment à l'enseignement artistique ; d'autre part, les actions menées par les IUFM au nom des pratiques culturelles.

Il précise que les activités culturelles doivent être considérées, à la fois comme un moyen de mobiliser les futurs enseignants sur la pratique culturelle, pour la pratique en soi, mais également comme compétence complémentaire à la formation des enseignants elle-même. Il tient à

la disposition du Conseil une description sur une année donnée, décrivant ce que chaque IUFM a pu faire à ce sujet.

M. Baqué demande la parole et évoque trois questions :

Premièrement : le système est piloté par l'aval : c'est ce qui est inscrit dans les examens et les concours qui a un effet rétroactif sur les formations.

Deuxièmement : dans un lycée, les proviseurs peuvent rester jusqu'à vingt ans au même poste alors que dans les universités la direction reste en place pendant quatre ou cinq ans ; comment pérenniser des actions dans le second cas ?

Troisièmement : s'il n'existe aucune sorte de rubrique à laquelle les responsables des établissements soient obligés de déclarer ce qu'ils font au niveau culturel et artistique au sein de leur IUFM, il y a peu de chances que quelques projets voient le jour.

M. Korolitski reprend la parole et affirme que la proposition d'organiser des modules d'enseignements adaptés dans les IUFM, la reprise de la réflexion en ce qui concerne l'insertion des options artistiques dans les concours du second degré – lorsque la discipline s'y prête – et le développement dans les IUFM d'ateliers encadrés par des animateurs et des artistes avec l'augmentation des actions en partenariat avec la DRAC, rejoint totalement l'ordre de mission de l'Assemblée Nationale.

Depuis le rapport de 2003, les certifications complémentaires ont bien été mises en œuvre dans le second degré et concernent les arts, le français langue seconde et l'enseignement dans une langue étrangère. Ces certifications sont données au niveau rectoral après un examen particulier.

Enfin, un nouveau concours de recrutement des professeurs du premier degré a également été mis en œuvre pour la section 2006 qui comprend une épreuve d'admission portant sur les arts visuels, la musique ou la littérature de jeunesse.

Il faut savoir que, concernant les chiffres de 2004 sur le nombre de candidats au concours, 1200 avaient une licence ou une maîtrise de type discipline artistique, ce qui représente 2% des présents. Au regard de leur taux de réussite à l'examen, on constate qu'il est de 16% par rapport aux autres qui sont de 20%.

En revanche, le pourcentage le plus élevé en deuxième année du choix de la dominante de formation se trouve dans le domaine des arts. Cela dit, ce chiffre ne doit pas égarer car il n'est pas évident que cela représente un choix positif, mais un choix par défaut.

Un point reste très préoccupant, celui mis en exergue par une enquête menée par la DEP en 2004, qui révèle que les professeurs des écoles à hauteur de 36% déclarent qu'ils ont « un peu » ou « beaucoup » de difficultés à enseigner des matières artistiques. Ce pourcentage atteint les 55% en ce qui concerne les matières musicales. De plus 6,5% des professeurs déclarent ne « pas enseigner du tout » les arts plastiques et 10% déclarent la même chose pour l'éducation musicale.

Il y a donc un décalage très net entre les choix effectués au sein des IUFM et la réalité.

M. Korolitski croit beaucoup plus intéressant, en ce qui concerne le second degré, le fait de se dire parce que la « certification complémentaire » pour les professeurs du second degré a un autre sens que la « dominante » pour les professeurs des écoles – que le futur enseignant veut être certifié dans ce choix précis. On part donc d'une motivation réelle pour pouvoir être nommé dans certains établissements afin de pouvoir y porter certaines initiatives. Il y a une voie féconde sur la conduite et le pilotage des choses puisque dans ce cas on s'appuie directement sur la motivation et le souhait des enseignants.

En conclusion M. Korolitski déclare que, de façon caricaturale, quand un problème est à régler dans l'enseignement supérieur, il y a deux méthodes :

La première est celle de la norme : on prend les textes et on explique comment il faut faire en fixant un maximum de choses et notamment les contenus et les programmes d'enseignements,

ceci au nom du principe de l'égalité du service public, selon lequel il doit y avoir partout un service équivalent.

La deuxième est celle du cahier des charges qui consiste à fixer des objectifs en laissant aux acteurs des marges d'initiative pour les atteindre et l'Etat évalue ces propositions, les agréé, les fait évoluer, mesure les résultats et en tire des conséquences. On peut réguler par la norme soit par l'évaluation.

M. Lockwood remercie M. Korolitski et donne la parole aux membres du HCEAC.

Mme Juppé-Leblond évoque le nouveau concours pour le recrutement des professeurs des écoles qui a effectivement changé un certain nombre d'éléments pour les futurs professeurs. S'il y a de nouvelles épreuves obligatoires pour ce nouveau concours (arts visuels, etc.), il faut également pouvoir prétendre à un enseignement spécifique pour mieux former les futurs enseignants à ces épreuves au sein des IUFM.

Les nouvelles certifications complémentaires qui touchent les professeurs du second degré, se répartissent en trois domaines : le cinéma et l'audiovisuel, le théâtre et l'histoire des arts. Si elles sont sanctionnées par un examen, ces certifications doivent être préparées.

Il n'y a pas pour l'instant ni dans les IUFM ni dans les universités de préparation réelle.

M. Korolitski lui répond qu'avoir fixé des épreuves supplémentaires relève de la norme et qu'il va de soi que tous ces éléments seront repris dans les cahiers des charges. Là où on touche au cœur du sujet, c'est que même si cela constitue un progrès d'avoir changé les concours et les certifications complémentaires, il va bien falloir les préparer ; nous rentrons dans le domaine de l'initiative que devront relever les IUFM et les universités. Un problème se pose, celui de l'uniformisation de ces initiatives : vont-ils tous faire la même chose, vont-ils même le faire tout court ? Il faut donc motiver les acteurs de la situation pour que les bonnes pratiques se développent.

M. Baqué insiste sur le fait que, s'il n'y avait pas eu de normes, peu de choses auraient été construites mais, puisque ces normes existent en tant qu'éléments de référence, elles permettent maintenant la création d'un cahier des charges.

À propos du cahier des charges, il affirme que le problème fondamental est celui de l'évaluation et des conséquences qu'on en tire. Comment évaluer alors que tout le monde se connaît ? D'autre part si l'expertise fait apparaître que les efforts fournis ne sont pas convenables, si les efforts s'avèrent improductifs, l'institution aura-t-elle le courage de stopper ce système ?

Il déclare également que, si des solutions ont été trouvées pour le second degré, même si on peut faire mieux, le problème de l'école primaire reste entier et c'est sur ce point que doit se centrer le maximum des efforts.

M. Korolitski affirme que s'agissant des problèmes universitaires généraux, des progrès vont être probablement faits grâce à la loi sur la recherche et la création de l'agence d'évaluation indépendante qui rendra ses résultats publics.

On pourra donc arrêter les choses qui ne marchent pas plus facilement que dans le système actuel. S'agissant de l'évaluation de la performance des IUFM, il faudra monter un système d'évaluation dans lequel l'Etat doit pouvoir dire son mot sur les performances.

Il partage le point de vue de M. Baqué en ce qui concerne l'école primaire et la nécessité de concentrer ses efforts sur ce point.

Mme Dumas regrette qu'à nouveau il ne soit pas tiré de conséquences des évaluations. Il faudrait mettre en place des lieux où les contradictions par rapport aux conséquences tirées des évaluations pourraient être débattues ainsi que les méthodes que chacun accepte.

M. Chaintreau pense que pour la suite, il faudrait que le Haut Conseil trouve une formule de travail avec la Direction de l'Enseignement Supérieur qui permette de continuer à éclairer ces problématiques et d'aller plus loin, en particulier en ce qui concerne les rapports avec le Ministère de la Culture.

* * *

AUDITION DE GILLES DEMAILLY

M. Lockwood donne la parole à M. Demailly.

M. Demailly fait part de sa première stupeur à la lecture du cahier des charges de la formation des enseignants, il s'est aperçu que sur les douze pages du document, le mot « art » n'apparaît jamais ; de plus, il n'est pas fait mention du mot « culture » au sens où l'entend le HCEAC. Pourtant l'une des difficultés de l'université à l'heure actuelle est bien le manque de culture des étudiants en dépit de l'utilité qu'elle aurait pour leur réussite.

Il a l'impression que le système éducatif dans son ensemble a externalisé sa formation aux arts et à la culture. Dans l'enseignement primaire et secondaire, cela sort trop souvent de la fonction des enseignants pour être confié à des intervenants extérieurs. On retrouve un peu la même chose au niveau des universités. C'est souvent en fonction de la volonté du Président de l'université, de son conseil d'administration que les arts et la culture sont dispensés. Comment alors dans le débat actuel, progresser sur la formation des enseignants ?

Dans un premier temps M. Demailly pense que l'intégration des IUFM dans les universités est un outil de progrès à condition qu'il y ait une forme d'harmonisation entre toutes les universités. Chaque université devra donc réfléchir à la formation des enseignants, qui ne commence pas au moment de la préparation des concours mais dès la première année d'université, donc dès les années de licence.

La Direction des enseignements supérieurs a longtemps refusé l'idée selon laquelle la préparation des étudiants à l'enseignement du premier degré devait être mise en place par le biais des licences pluridisciplinaires. Les étudiants qui souhaitent devenir des enseignants ont une vraie demande de filières de formations adaptées.

M. Demailly affirme que si le cahier des charges prévoyait que dans chacune des licences il y ait des parcours donnant accès à ces métiers, cela constituerait un vrai progrès. La part des enseignements de la culture reste néanmoins très variable selon les universités, ceci étant certainement lié au fait que le financement dans le cadre du contrat qui intéresse le HCEAC est plus que modeste.

M. Demailly déclare que s'il devait se limiter en ce qui concerne les arts et la culture au strict budget de son université, il devrait se contenter de 10000 euros par an pour son université. Heureusement ce budget est multiplié par dix ou vingt grâce aux partenariats avec les collectivités et les DRAC. Mais il constate que toutes les universités n'ont pas cette volonté.

M. Lockwood lui demande de préciser les aspects positifs et négatifs des filières artistiques quand elles sont mises en place.

M. Demailly répond que lorsqu'il y a des projets qui existent, cela permet de mettre en relation des étudiants porteurs de projet avec d'autres qui se trouvent ainsi sensibilisés.

M. Lockwood lui demande s'il existe des synergies avec des établissements européens qui disposeraient de filières artistiques identiques.

M. Demailly affirme qu'il ne peut pas répondre à cette question faute de document précis. Cette pratique, à sa connaissance, reste peu développée au sein des universités.

M. Baqué partage l'analyse de M. Demailly. Le problème pour lui est la « fugacité » du secteur culturel qui repose en général sur l'initiative et l'engagement de certaines personnes et quelquefois sur un sacrifice de carrière d'un enseignant. On ne sait pas encore considérer dans les universités que le fait d'enseigner les arts et de faire de la recherche en art est une chose non moins importante que de faire de la recherche en physique. La dix-huitième section – dévolue aux arts – permet maintenant de prendre en compte des carrières et des compétences qui n'étaient pas prises en considération autrefois. A son sens, il ne faut pas que le cahier des charges porte préjudice à ce qui existe déjà. En même temps si ce qui existe déjà restait seul, cela serait insuffisant parce que trop limité. Un autre point lui paraît grave, celui d'associer systématiquement les lettres et les arts et jamais les sciences et les arts.

M. Demailly déclare qu'il n'est pas complètement pessimiste quant au propos de M. Baqué, mais que des mesures doivent être prises au niveau national aussi bien dans les universités que dans les IUFM.

M. Ascione se demande si dans un cursus autre qu'artistique, un étudiant peut valider une ou deux unités de valeur (UV) à caractère artistique.

M. Demailly lui répond que cette pratique est tout à fait possible. Il est possible dans une licence de sciences de valider une UV de type artistique et il est également possible avec le service des affaires culturelles que les étudiants puissent avoir un projet validé sous forme de ECTS (*European credit transfer system*).

Il n'y a pour le moment au sein de son université qu'une dizaine de projets de ce type mais il souhaite les valoriser.

Mme Juppé-Leblond revient sur le nouveau concours de recrutement des professeurs des écoles, avec de nouvelles formes artistiques qui apparaissent. Elle lui demande comment il imagine l'évolution relative à ce changement au sein de son université.

M. Demailly lui répond que s'il n'y a pas d'indication forte au sein des universités, il craint qu'on ne puisse pas donner beaucoup de choses concrètes pour la grande masse des étudiants. Un élément positif tout de même, au regard des statistiques relatant des origines disciplinaires des étudiants souhaitant se diriger vers l'enseignement : on constate que le taux de réussite de la filière « art » est non négligeable en ce qui concerne le concours de professeur des écoles.

M. Lockwood pense que la tradition est le support principal de l'éac et se demande si les responsables d'établissements ne sont pas responsables de cette transmission. Il trouve, de plus, que la France reste un peu à la traîne vis-à-vis de cette transmission par rapport aux autres pays européens.

M. Demailly lui répond que lors d'un voyage en Ecosse, il a pu constater que les établissements scolaires de toutes sortes disposaient par exemple de lieux dévolus à

l'enseignement artistique, alors qu'en France quelques universités seulement en disposent. Encore une fois, dans ce cas, il ne faut pas compter que sur le volontarisme des universités. De plus, si les efforts fournis par les universités ne sont pas relayés, il craint que ces mouvements s'essouffent et disparaissent.

M. Lockwood se demande s'il ne faudrait pas sensibiliser les chefs d'établissements à ce sujet.

M. Demailly déclare être, à ce sujet, moins pessimiste vis-à-vis de l'engagement des enseignants dans l'enseignement des arts et de la culture en général, parce que l'une des évolutions très nette et qui a certainement modifié la situation des universités, est que la promotion des anciens chercheurs est constituée pour moitié de promotions faites au niveau de l'établissement. Il est donc possible dans ce cas de prendre en compte les autres travaux des enseignants, ceux qui ne sont pas directement liés à leur matière de prédilection. L'université peut ainsi reconnaître leurs actions au sein d'activités transversales.

M. Lockwood demande si le partenariat avec des artistes est vu d'une façon positive.

M. Demailly lui répond qu'il considère ce point comme un élément positif et que cette pratique est déjà exercée au sein de son établissement et de certains autres. Il y a aussi des artistes en résidence sur Amiens.

M. Lockwood pense qu'il faudrait créer un groupe de travail en ce qui concerne la formation au sein des IUFM.

M. Parent intervient et déclare qu'il regrette que le mot « art » soit si peu prononcé dans les textes et que le mot « architecture » ne le soit pas du tout. Il déclare que l'architecture est une matière à part entière et qu'elle devrait être plus présente. Il ne se retrouve pas au sein des autres matières artistiques comme les arts plastiques ou encore l'histoire de l'art.

* * *

AUDITION DE JACQUES DURAND ET JULIANITA MAGONE

M. Lockwood introduit M. Durand et Mme Magone.

M. Durand déclare en introduction partager pleinement le point de vue des intervenants précédents. Il rappelle que la formation des enseignants se déroule sur deux ans et qu'il existe des priorités nationales au sein de ces années de formation, dictées par le Ministre de la Culture lui-même. Les champs artistiques sont couverts en une trentaine d'heures en général.

Dans le second degré, concernant la première année, il s'agit d'un champ très disciplinaire, celui des CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré), des CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique) ; il n'est plus question ici de la polyvalence de la formation des enseignants. C'est peut-être au niveau de la seconde année que les IUFM possèdent une relative marge de manœuvre – mais toujours dans le cadre d'un horaire contraint.

M. Durand se demande où il serait possible d'intégrer cette dimension « art et culture » qu'il faut promouvoir. Il déclare qu'en ce qui concerne le premier degré, les textes d'avril 2002 ont permis d'aller plus loin en créant une dominante au sein de la formation des professeurs des écoles et en y insérant un espace de formation leur permettant de se confronter aux œuvres et aux artistes.

S'agissant du second degré, dans la formation du professeur stagiaire, il y a depuis peu de temps des certifications complémentaires mais, quand on regarde les plans de formation, on constate qu'il ne reste que peu de temps au sein des 216 heures. Il ne reste que des modules optionnels de 10 à 20 heures qui concernent les disciplines non linguistiques, l'histoire de l'art, le théâtre ou le cinéma. Ces formations donnent lieu à une évaluation au cours de la deuxième année avec la production de notes ou de travaux. Cela constitue un examen académique distinct de l'examen de qualification professionnelle.

M. Durand déclare que ses services en sont actuellement au stade de l'écriture du cahier des charges de la formation des enseignants. Le Haut Conseil de l'Education doit ensuite se l'approprier et formuler des avis. C'est donc le bon moment pour « peser » sur la formation artistique et culturelle des enseignants.

M. Lockwood demande quel est le nombre d'heures dévolues à l'enseignement artistique et culturel au sein de la première année de formation.

M. Durand lui répond que la formation dispensée est d'environ cinquante heures.

Mme Magone ajoute qu'en deuxième année, cela représente à peine 5% des horaires encadrés, en dehors des dominantes. Elle déclare que le Plan pour les arts et la culture à l'école, qualifié par certains de « gesticulation médiatique », a quand même soulevé un enthousiasme dans les IUFM, parce que jusqu'alors on s'appuyait seulement sur la bonne volonté de quelques personnes. En particulier, pour ce qui concerne l'IUFM d'Orléans-Tours, il a été signé en 2000 une convention cadre avec le Rectorat, puis une convention avec la DRAC, ce qui leur a permis de s'appuyer sur des partenaires institutionnels. Des conventions ont été également signées avec des institutions culturelles différentes comme l'Atelier de Production Centre Val de Loire ou certaines scènes théâtrales. Ainsi, des facilités sont offertes aux stagiaires de fréquenter les scènes, d'assister à des représentations, d'accompagner des classes qui conduisent des projets théâtraux. Cela a également permis de favoriser la pratique personnelle de certaines formes d'expressions artistiques.

Mme Magone tient à souligner un volet qui n'a pas été abordé, celui des modules optionnels du premier degré qui sont plutôt des modules « d'ouverture » à thématique artistique pour 80% d'entre eux. Elle souligne aussi le fait que dans le nouveau plan de formation, les

stagiaires sont amenés à conduire des projets collectifs. Elle ajoute que l'IUFM est l'un des opérateurs de la formation continue, il est tenu à cette tâche par le biais des cahiers des charges du recteur. Selon les départements, la priorité est plus ou moins donnée au développement de ces formations dans les domaines artistiques.

M. Lockwood demande combien d'IUFM ont mis en place une préparation au certificat complémentaire.

M. Durand lui répond qu'il n'est pas en mesure de lui apporter une réponse immédiate, mais qu'il peut se renseigner à ce propos et lui faire parvenir une réponse détaillée.

Néanmoins, il peut dire que, selon les statistiques, un cinquième des professeurs stagiaires choisissent le module optionnel conduisant à une certification complémentaire.

M. Lockwood lui demande s'il a rencontré des difficultés particulières en ce qui concerne la mise en place de ces modules.

M. Durand lui répond qu'il s'agissait quelquefois de réactiver ce qui existait déjà et qu'au sein de son IUFM, il n'a rencontré aucune difficulté.

Il évoque aussi, dans le cadre des APSA, la GRS, la danse, dans lequel il n'y avait pas qu'une prestation physique mais aussi toute une prestation qui conduisait à une ouverture artistique ; mais ces APSA ont perdu toute existence aujourd'hui.

Mme Juppé-Leblond rappelle que les IUFM vont être intégrés aux universités et se demande si cette nouvelle géographie va changer des choses en ce qui concerne les projets liés à l'art et à la culture.

M. Durand lui répond qu'il y a eu des échanges au sein de la conférence des Présidents d'universités sur ces perspectives d'intégration. Il est vrai que l'art et la culture ne sont pas les éléments premiers des discours.

Il est également probable que les IUFM soient intégrés dans des universités très scientifiques ou très littéraires, alors qu'il vaudrait mieux qu'ils se retrouvent au sein d'universités pluridisciplinaires. Il pense que les configurations vont être très différentes et dépendront des universités et de leur politique culturelle.

Les IUFM garderont leur spécificité une fois intégrés aux universités mais M. Durand se demande comment ils pourront créer une identité plus forte.

Mme Magone ajoute que les sites qui se situent dans des villes universitaires ont des possibilités d'activités culturelles en liaison avec l'université. Cela n'est pas le cas de sites plus réduits comme Bourge ou Chartres, où les liens sont nettement plus difficiles à réaliser alors qu'ils sont tout aussi nécessaires.

M. Parent évoque le sujet de la synergie régionale et souhaite savoir quels sont dans le cas de Mme Magone et de M. Durand les contacts qu'ils ont développés avec une institution culturelle implantée dans leur région, le FRAC Centre.

Mme Magone lui répond qu'il existe une convention signée avec le FRAC et que plusieurs travaux sont en cours. Le FRAC prête également des œuvres pour des expositions. Elle souligne également les partenariats développés avec les conseils d'urbanisme, d'architecture et de l'environnement (CAUE).

M. Lockwood demande s'il serait possible d'avoir connaissance des programmes de formation concernant les pratiques artistiques.

Mme Magone propose de laisser un livret traitant de ce propos au HCEAC.

Mme Labourdette souhaite confirmer à la fois la qualité des relations que les DRAC entretiennent avec les IUFM et celles des partenariats qui sont menés.

M. Durand propose de croiser le document élaboré par la DES avec d'autres informations afin de le compléter.

Mme Magone déclare qu'elle souhaiterait qu'il y ait des possibilités de compléments de formation après le concours. Cependant les injonctions continues qui demandent de former à la sécurité routière, au risque, à la maltraitance, sont autant de nouveaux postes à assumer avec une enveloppe budgétaire qui reste inchangée. Inévitablement, il se crée une hiérarchisation qui se fait toujours au détriment de certains sujets. Elle ajoute qu'à cet égard, la culture et l'art ne sont pas prioritaires pour l'instant.

M. Durand apporte un complément d'information en ce qui concerne la dimension de la composition des jurys. Dans chaque académie, le décalage très important entre la qualité d'une préparation au concours et la nature des questions posées par le jury, crée une forme de « bachotage ». En effet, les élèves redoublants « archivent » le type de questions posées par le jury et transmettent ces informations aux autres étudiants, ainsi les étudiants tendent à travailler pour le type de questions posées par leur jury en particulier.

M. Lockwood revient sur les déclarations de M. Baqué et souligne de nouveau que les propos avancés par M. Durand à propos des examens confortent l'idée selon laquelle ce sont les concours qui font la formation.

M. Baqué demande alors s'il existe des statistiques sur le nombre de professeurs des écoles à dominante artistique.

Mme Magone pense que la seule matière sans dominante artistique est l'anglais mais ne dispose pas de statistiques à ce sujet.

M. Durand ajoute que dans la majorité des IUFM, il existe un « pilotage par les moyens » : lorsqu'il existe des ressources dans une discipline particulière, elles sont utilisées. Mais le revers de cette méthode existe, et crée une paupérisation de l'enseignement de certaines matières quand l'IUFM ne dispose que de trop peu de moyens pour enseigner cette dernière.

M. Chaintreau souhaite revenir sur un problème de fond. Sur un plan national il existe des conventions entre différents partenaires, ce qui ne signifie pas que, quand il n'y a pas de convention au sens réglementaire du terme, il n'y a pas d'action.

Il déclare que si l'on sépare de façon disciplinaire les arts et la culture des autres matières, on en vient à des discussions complexes au terme desquelles l'impossibilité d'agir est justifiée par le manque de moyens. Le plan de relance de l'éac permet de dépasser cet écueil en dotant cette politique d'une base conceptuelle plus large, au terme de laquelle chaque enseignement doit bénéficier d'un renforcement de la dimension artistique et culturelle.

Il ne faut donc pas opposer le « dossier » art et culture au « dossier » disciplinaire, mais au contraire les accrocher ensemble de façon plus souple.

Deux pistes ne font aucune contestation entre les deux ministères à ce sujet :

- tout ce qui a été fait au niveau de la cartographie des ressources artistiques et culturelles ;
- la réforme des pôles nationaux de ressources qui vont devenir des pôles régionaux, et qui permettront une meilleure liaison entre ces pôles et les établissements.

M. Lockwood déclare que les enseignants qui ont été en contact avec des disciplines artistiques au cours de leur formation, enseignent avec plus d'aisance dans les autres matières.

Mme Magone lui répond qu'elle partage d'autant plus cette idée que les professeurs des écoles vont être nommés dans des zones d'éducation prioritaire, là où les enfants n'ont pas accès à la culture.

M. Ascione pose une question sur le mémoire professionnel. N'y a-t-il pas moyen de faire travailler davantage d'étudiants sur l'art et la culture afin qu'ils choisissent ce thème pour leur mémoire ?

M. Durand partage pleinement son point de vue, mais précise que lorsque l'on tente d'orienter le sujet du mémoire, on se heurte à une sorte de tradition disciplinaire au terme de laquelle le mémoire rédigé par un professeur de mathématiques ne porte que sur les mathématiques et son enseignement. Les IUFM restent relativement réactifs à ce sujet mais le soutien de la DES est nécessaire pour faire évoluer les choses. Il évoque ensuite des manifestations culturelles et éducatives qui ont rencontré un vif succès, en particulier le « printemps des poètes », qui a incontestablement donné lieu à des rencontres, des interventions d'artistes...

Mme Magone souhaite apporter un peu d'optimisme à propos des mémoires des professeurs des écoles. Elle constate une diversification du choix des thématiques abordées et l'accroissement du nombre des mémoires portant sur les arts visuels, la musique ou le théâtre.

M. Pauchant souligne le fait qu'il faut apprendre à fabriquer des partenariats et souhaite savoir si on travaille dans cette direction au sein des IUFM.

Mme Magone lui répond que c'est tout à fait dans cet objectif que les efforts des IUFM sont dirigés, même s'ils rencontrent des problèmes d'emplois du temps et de priorités nationales déjà évoqués.

Clôture des travaux.

* * *

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 27 FEVRIER 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Georges Ascione, Marie-Danièle Campion, Jean-François Chaintreau, Rolland Debbasch, Christine Juppé-Leblond, Marie-Christine Labourdette, Jacques Lassalle, Rick Odums

Bureau

Alain Casabona, secrétaire général et Jean-Miguel Pire, rapporteur général

Excusés

Myriam Cau, Frédérique Dumas-Zadjela, Françoise Ferat, Gérard Garouste, Martine Kahane, Anne Kerkhove, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Françoise Nyssen, Fabienne Ollivier, Benoît Paumier, Laurent Petitgirard

* * *

AUDITION DE JEAN-LOUIS LANGROGNET ET DE VINCENT MAESTRACCI

M. Lockwood présente les deux inspecteurs généraux : M. Maestracci pour la musique et M. Langrognet pour les arts plastiques.

M. Langrognet déclare que les analyses portées par le doyen du groupe (M. Maestracci) sont partagées par les autres membres.

Il voudrait donner trois éclairages qui synthétisent l'essentiel des propos tenus par M. Maestracci.

Il faut d'abord considérer le fait que nous avons un héritage positif, c'est-à-dire que, au fil des années, a été mis en place un système qui fait que plus de 14500 professeurs spécialisés dispensent des enseignements partenariaux comme le théâtre, l'histoire des arts, la danse etc.... Cela représente une force de frappe importante qui ne se réalise pas en quelques années.

Il y a un corps d'encadrement de plus de 50 agents spécialisés qui forment un réseau particulièrement opérant et qui assure une pérennité malgré les soubresauts de la vie institutionnelle. Il y a plus de 120 personnes avec lesquelles par un simple courriel, il y a une possibilité de contact, d'impulsion, d'information, ce qui assure une souplesse dans le pilotage qui ne se trouve pas forcément dans d'autres structures hiérarchisées.

S'agissant des enseignements, l'éac est présente à l'école primaire et au collège dans le cycle des enseignements obligatoires qui est un levier : il y a une position institutionnelle, des horaires, il faut simplement les optimiser, les rendre plus riches. Il y a un éventail d'offres au lycée qui montre cette diversification souhaitée, correspondant à la vitalité de l'activité artistique et culturelle en France. Mais il existe aussi une option histoire des arts qui fonctionne bien, même si elle est réduite pour le moment à 140 établissements en France et pourrait connaître une plus grande expansion au regard de la très forte demande. Il y a une présence des enseignements artistiques en classes préparatoires. Il y a enfin la présence de concours : des agrégations, des

CAPES et depuis peu est mis en place une certification complémentaire qui permettra à des professeurs issus de disciplines différentes d'acquérir une composante de leur qualification qui soit d'ordre artistique. Les professeurs de lettres sont nombreux à vouloir obtenir une formation complémentaire dans le domaine du théâtre par exemple. Il y a donc des éléments positifs et on ne le dit pas assez, mais il y a aussi des éléments d'une extrême fragilité : s'il y a cet héritage, il n'est pas garant d'une pérennité absolue, en ce sens qu'il est noble de parler des arts et de la formation mais lorsqu'il faut faire des sacrifices, on sait que c'est le secteur qui sera particulièrement sous le regard des décideurs.

Il ajoute qu'une grande confusion règne en ce qui concerne la formation artistique des élèves. La vicissitude du vocabulaire : enseignement, éducation, action culturelle, dans un va-et-vient qui fait qu'on ne sait plus ce qui est dans le programme sur le long terme. Cela nécessite une clarification et une présentation plus nette à faire auprès des cadres de l'Education Nationale, des familles, en discutant clairement du fond et de l'inscription dans une formation générale équilibrée.

Si on ne profite pas de la LOLF et de tout ce débat sur les fondamentaux dans la formation générale obligatoire, si on ne sait pas donner une place à la dimension artistique, à ce moment-là, on aura raté une étape essentielle.

Parmi les faiblesses de l'école primaire, il faut noter que, selon la richesse des maîtres, des actions extraordinairement positives peuvent être menées tandis que dans d'autres endroits, il n'y a rien et que dans d'autres, il y a délégation mais elle marginalise la formation artistique par rapport à la formation générale.

Le collège, lui, a un héritage solide avec les arts plastiques et la musique qui se sont modernisés au fil des ans, mais c'est vrai qu'il y a une réflexion à conduire pour expliquer la place et la nature de l'enseignement artistique dans l'enseignement général. Ce qui justifie que l'on mette une dimension artistique dans l'école obligatoire est le fait qu'un élève est d'abord un corps vivant, une intelligence en formation et une sensibilité qui unit cette intelligence et ce corps. Les instruments sensoriels permettent la construction de la personnalité, de se projeter dans l'avenir, ce qui donne le goût d'une autonomie et d'une curiosité personnelle. Plutôt que d'afficher une myriade d'activités artistiques, il est donc préférable de privilégier trois grandes entrées et leurs croisements qui permettraient de déboucher sur la totalité des activités artistiques telles qu'elles se développent de manière professionnelle aujourd'hui.

Au lycée, un éventail de pratiques est proposé aux élèves, mais il est dans le ghetto des sections littéraires qui ne représentent que moins 10% au baccalauréat et qui est en perte de vitesse et même en chute alarmante. Parler d'expression artistique, de pratique artistique des élèves dans le cadre actuel, c'est ne pas faire état du fait que les établissements scolaires dans leur immense majorité n'ont pas un espace digne de ce nom, permettant une pratique expressive de qualité.

Il manque un pôle art comme il existe des pôles scientifiques, on ne conçoit pas une salle de physique chimie sans paillasse et branchements, alors que pour les activités artistiques les salles sont restées aux normes des années 70, sans aucun équipement particulier, sinon ceux gagnés au fil des ans par les professeurs.

M. Langrognet considère que le HCEAC peut aider à remédier à cette situation en permettant au ministère de l'Education Nationale de forger dans ce domaine une parole forte vis-à-vis des élus. Il ne s'agit pas de demander aux élus de payer ce type d'aménagement, mais de préciser quelle est la nature de l'investissement pédagogique, la nature du profit qu'en tirent les élèves et ensuite de laisser les collectivités penser au niveau des collèges et des lycées une organisation spatiale qui permettrait d'avoir dans une polyvalence bien construite, trois types de locaux permettant l'investigation des mondes du visuel, du sonore et la possibilité d'une expression du corps et de la voix dans l'espace. Ce sont des investissements qui seront très certainement lourds mais qui donneront une réalité à la dimension de la formation artistique, et

permettront une relation avec la dimension artistique et culturelle en assurant une reconnaissance auprès des familles.

M. Lockwood le remercie de son intervention, et se réjouit qu'une aide ait été demandée par l'inspection générale de l'Education nationale au HCEAC. Il espère que la collaboration entre les deux institutions sera réciproque, le Haut Conseil attendant que ses avis soient relayés par les inspecteurs généraux. Il souhaite que les membres présents s'expriment et posent des questions aux deux invités.

M. Casabona prend la parole et évoque le rapport de Mme Marland-Militello et en particulier, la formation artistique des enseignants du primaire estimée « défailante » par ce même rapport. Il souligne que personne ne masque ce problème. La loi d'orientation doit donner de nouvelles orientations aux IUFM or, aujourd'hui, cette formation est en complète contradiction avec la loi du 6 janvier 1988. Il est très clair qu'il y a des enseignants qui sont perdus. M. Casabona demande alors aux inspecteurs s'ils peuvent proposer d'ici quelques semaines des points concrets pour améliorer les formations en IUFM afin de remédier aux insuffisances et aux incompétences. Il voudrait savoir quelles sont selon eux les urgences à traiter. Il souligne le fait que des questions très pratiques sont posées à ce sujet par les acteurs du terrain : futurs enseignants, enseignants en poste, parents.

M. Maestracci lui répond que trois vecteurs sont à privilégier :

Le premier est celui de la polyvalence, car si c'est une force de l'école, pour qu'elle le reste, son concept doit être modernisé pour qu'il puisse accueillir et être enrichi des interventions extérieures à l'école. Le deuxième domaine à privilégier est celui du contenu des concours et des examens, car il détermine très largement les formations dispensées en amont. Il y a là un levier sur lequel il est possible d'agir. Enfin sur les IUFM et les étudiants qui s'y trouvent pèsent des urgences de formation de plus en plus importantes et diversifiées. Concernant l'éducation artistique, il faut non seulement prendre en compte la formation avant le concours, la formation en stage c'est-à-dire professionnelle, après le concours, et également un accompagnement particulier, original et à inventer dans les premières années d'exercice professionnel. Il y a là des orientations, des pistes à creuser, à promouvoir. Il signale que le groupe d'enseignement artistique a bien enregistré la demande de M. Casabona et qu'il y répondra au plus vite.

M. Lockwood demande des précisions en ce qui concerne les propos de M. Maestracci sur « l'accompagnement » qu'il évoquait.

M. Maestracci explique que c'est un accompagnement particulier du professeur lorsqu'il est en situation de responsabilité avec des classes.

M. Langrognet précise sa pensée, il tient à ce qu'il y ait une possibilité de maîtrise de notation graphique au niveau des professeurs spécialisés mais pas du tout pour les professeurs des écoles qui sont polyvalents.

M. Lockwood demande si dans les trois secteurs d'enseignements il y a un impact différent. A-t-on de meilleurs résultats en ce qui concerne les arts plastiques ou avec la musique ? Y a-t-il plus de difficultés pour l'un des trois vecteurs pour capter l'attention des élèves et pour quelles raisons ?

M. Maestracci lui répond que c'est une question difficile. Il faut faire la part des choses entre l'originalité des domaines sur lesquels nous travaillons et ce qui relève de la qualité des

pédagogies mises en œuvre. Il croit que la qualité du geste pédagogique est déterminante quelque soit l'objet sur lequel il porte. Il soulignait dans son propos initial la difficulté qu'il y avait à évaluer la plus value d'une éducation artistique, c'est une question sur laquelle il travaille sans cesse afin de trouver les bons critères d'évaluation. Personnellement, il ne croit pas qu'il y ait plus ou moins d'intérêt, d'engagement des élèves, sur un domaine ou sur un autre car ces domaines sont très complémentaires.

M. Lockwood précise sa question en demandant si l'enseignement de l'art plastique n'est pas plus adapté à la réalité de l'enseignement que celui de la musique.

M. Maestracci lui répond qu'effectivement, les professeurs de musique ont un cursus d'enseignement spécialisé mais que dans tous les cas il a été largement complété par une formation universitaire aboutissant au CAPES et à l'agrégation.

M. Lockwood demande si le cursus universitaire permet une autre formation que celle qu'ils ont reçue.

M. Maestracci lui répond que l'enseignement de la musique est un concept complexe et très riche qui se concrétise dans des déclinaisons d'une très grande diversité. Evidemment, entre un cursus d'enseignement spécialisé et l'enseignement scolaire, la distance est grande, mais il adressera prochainement des invitations qu'il reçoit dans toutes les académies, pour des spectacles montés par des élèves sous la houlette de leur professeur d'éducation musicale et pense que nous sommes bien là dans une expression artistique musicale maîtrisée qui suppose de dominer un savoir faire technique et qui est d'une qualité assez évidente à qui veut bien l'entendre.

Il tient également à signaler que, dans le cadre des enseignements obligatoires en éducation musicale, que ce soit ceux dispensés à l'école ou au collège, il y a une grosse partie qui s'appuie sur les techniques vocales avec deux objectifs : le premier est de développer un savoir faire expressif, le second est de rencontrer des répertoires et de s'y impliquer en tant que musicien, ce qui fonctionne très bien. L'autre grand domaine sur lequel il faut progresser est celui de l'apprentissage de l'écoute. A travers ces différents éléments, il faut construire un ensemble de références culturelles.

M. Lockwood demande s'il a pensé à établir une transversalité entre les trois domaines.

M. Maestracci répond que ses collègues et lui-même n'ont cessé de travailler sur ce point et qu'ils en ont obtenu quelques concrétisations. Ils encouragent les professeurs sur les terrains éducatifs à s'investir dans des projets pluridisciplinaires afin qu'ils croisent des domaines artistiques mais pas seulement. Il souhaite qu'à l'occasion d'une prochaine réécriture des programmes d'enseignements artistiques au collège, soit posé dans le paysage une architecture similaire aux différents domaines, montrant par ce fait qu'il y a des terrains de convergence, que les professeurs, quelque soit leur discipline d'origine, doivent absolument investir.

M. Langrognet rajoute que nous avons une école avec un ensemble obligatoire qui est aujourd'hui massifié. La dimension artistique est un élément de la modernisation de ce système et une réponse à l'exigence de démocratisation, sinon nous continuerons à produire cette double société, l'une condamnée à la consommation selon des conditionnements que nous ne maîtrisons pas et l'autre dégageant par familiarisation, cooptation, réseaux propres, un plus dans l'intelligence face au destin individuel.

Il répond également à la précédente question de M. Lockwood sur la facilité ou non de telle ou telle expression artistique, en disant qu'en observant ce qui se passe en lycée ou plus globalement, étant données les circonstances c'est-à-dire l'affaiblissement de la voie littéraire, les élèves qui choisissent des options artistiques le font soit par détermination personnelle, ou par un pur hasard après une découverte intéressante au collège ; beaucoup découvrent, par l'activité artistique, qui les oblige constamment à faire des choix, à découvrir que leurs camarades ne voient pas la même chose qu'eux, donc à verbaliser des émotions subtiles, à devenir plus exigeants en terme de vocabulaire, à découvrir que dans l'histoire il y a eu des récurrences mais aussi des ruptures et d'un seul coup ils trouvent que la vie est intéressante.

Mme Labourdette demande pourquoi ils limitent les expressions artistiques à trois composantes et pourquoi au collège elles sont limitées à trois.

Elle demande également pourquoi l'histoire des arts et du Patrimoine n'a jamais été évoquée. Est-ce parce que cette matière est considérée comme transversale aux trois autres ?

M. Langrognet lui répond qu'il n'y a priori aucune raison pour qu'au collège, l'expression du corps dans l'espace n'apparaisse pas, il y a des professeurs qui peuvent traiter cet aspect de l'expression artistique et il faudrait rendre visible et obligatoire un parcours qui amènerait les élèves à vivre une expérience théâtrale par exemple.

Concernant le rapport au patrimoine, et c'est sans doute très particulier à la France, l'enseignement artistique articule obligatoirement une connaissance des écritures et de leurs pratiques avec le jeu patrimonial. On ne fait pas de cours pour la simple maîtrise de données techniques expressives, il y a toujours une mise en relation par une compréhension de ces écritures dans l'histoire. Pour le primaire, il existe une liste d'œuvres privilégiées à étudier afin de créer un espace d'échanges pédagogique, mais cela reste à orchestrer de manière plus forte. Concernant le lycée, l'histoire des arts telle qu'elle a été conçue et mise en expérimentation suscite beaucoup d'espoir et a d'ores et déjà une certaine fécondité. Elle consiste à la découverte d'une sensibilité d'une époque à travers ses œuvres et on voit des élèves prendre en charge des recherches sur des œuvres, s'intéresser à l'univers muséal, découvrir la richesse du jeu culturel dans une société. Par rapport à la simple fréquentation individuelle d'une œuvre, ils découvrent le potentiel d'expression de toute une vie sociale.

C'est un enseignement qui, s'il était à peine encouragé, connaîtrait un succès qui forcément déstabiliserait un peu nos séries. Le problème est qu'il est pour l'instant dans un entre deux.

Ces programmes très intéressants n'ont étrangement jamais reçu le soutien du Ministère de la Culture, peut-être parce que le Ministère de l'Education Nationale n'a pas su, comme dans beaucoup d'endroits, faire le bilan ou une évaluation afin de la porter à la connaissance du grand public.

M. Lassalle intervient de nouveau et regrette de ne pas pouvoir participer aux travaux de la réunion de l'après-midi, mais souhaite rester vigilant quant à la rédaction de la proposition concernant le socle. Il croit qu'il faut donner une très grande importance à ce qui se passe dans le primaire, à la formation des maîtres, donner une vraie mise en perspective à l'articulation de l'enseignement dans l'école et de la contribution d'intervenants artistiques.

Clôture des débats

COMPTE-RENDU DE LA REUNION DU 30 JANVIER 2006

Présents

Membres du Haut Conseil

Didier Lockwood, vice-président, Georges Ascione (représentant Rolland Debbasch) Myriam Cau, Jean-François Chaintreau (représentant Benoît Paumier), Frédérique Dumas-Zadjela, Gérard Garouste, Christine Juppé-Leblond, Martine Kahane, Anne Kerkhove, Marie-Christine Labourdette, François de Mazières, Albéric de Montgolfier, Rick Odums, Bernard Pauchant (représentant Marie-Danièle Campion)

Haut Conseil

Alain Casabona, secrétaire général et Jean-Miguel Pire, rapporteur général

Excusés

Françoise Ferat, Jacques Lassale, Françoise Nyssen, Fabienne Ollivier, Laurent Petitgirard

L'ordre du jour prévoit l'audition de :

Mme Muriel Marland-Militello, auteur du rapport parlementaire *La politique des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation et de la formation artistiques*, Assemblée nationale, 2005 ;

M. Pierre Baqué, professeur d'université émérite, expert reconnu des questions d'éducation artistique et culturelle.

* * *

AUDITION DE MURIEL MARLAND-MILITELLO

Exposé de Mme Marland-Militello

Mme Marland-Militello est invitée à prendre la parole afin de rendre compte de son point de vue sur le socle commun de connaissances et de compétences défini par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école d'avril 2005 et sur la situation actuelle de l'enseignement artistique et culturel. Elle alerte les membres du Haut Conseil sur l'amalgame qui est fait entre culture, enseignement culturel et enseignement artistique ; elle résume les différentes acceptions de ces mots et déclare que tout ce qui est culturel n'est pas nécessairement artistique. Elle pense que si une stratégie doit être mise en place, cette dernière devra être *pragmatique et envisagée sur le long terme*, ayant pour but final de faire de l'éducation artistique une matière obligatoire, qui sera sanctionnée en fin de cycle par un examen : le baccalauréat pour les lycées et le B.E.P.C. pour les collèges. En effet, le fait de sanctionner la matière par un examen lui paraît être le meilleur moyen pour que l'éac soit prise en compte, sans quoi, elle restera toujours facultative. Ce changement, au niveau de l'enseignement, aurait non seulement un effet de revalorisation de l'éac, mais aussi un impact d'ouverture d'esprit pour les jeunes et participerait enfin à une amélioration du passage entre le collège et le lycée.

Mme Marland-Militello aborde ensuite le sujet des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), rappelle que l'éac n'est pas une matière obligatoire à l'examen final, et que, de ce

fait, elle n'est pas valorisée. Il faudrait dans un premier temps, réfléchir à une personnalisation des études au sein des IUFM, en essayant de savoir par exemple, ce que les futurs enseignants ont fait sur le plan artistique avant d'intégrer l'IUFM, afin de pouvoir les « pousser » vers leurs envies. Dans un second temps, un véritable travail de formation et de sensibilisation des maîtres d'écoles doit être effectué. A ce propos, Mme Marland-Militello suggère d'intégrer des artistes au niveau des formations. Elle soulève ensuite certains problèmes au niveau des écoles, comme le manque de formation des maîtres, qui entraîne trop souvent une sorte de malaise de leur part envers les matières artistiques. En attendant que la situation s'améliore par le biais de formations qui seraient mises en œuvre, elle propose pour pallier ce problème, l'intervention de tierces personnes – des artistes en l'occurrence – qui pourraient soutenir les enseignants dans leur mission de transmission des connaissances, dans le domaine artistique et culturel.

Elle souligne également que l'enseignement de l'éac est aujourd'hui entièrement soumis à la bonne volonté des maîtres d'école et des proviseurs, puisque cette matière n'est pas mentionnée dans le parcours de formation. Elle pense que pour donner plus de moyens aux établissements, il faudrait obliger la réalisation d'un projet artistique et culturel. Elle appuie ses propos sur les résultats plus qu'encourageants obtenus dans les classes d'aide au projet d'action culturelle (APAC), mais exprime son regret quant au peu de moyens donnés à ces classes, au nombre insuffisant d'élèves touchés, et surtout, au manque d'évaluation des classes APAC. Elle argumente ce dernier point en déclarant que les projets les plus beaux qu'elle a pu observer n'étaient pas forcément les plus chers.

Mme Marland-Militello souligne que la loi de 1988 est la seule qui permette aux collègues d'avoir au moins deux enseignements artistiques. De plus, tous les collègues en bénéficient, ce qui représente une réelle démocratisation. Cette loi est donc un vrai succès mais elle n'est pas « complètement » appliquée.

Mme Marland-Militello déclare alors que c'est le rôle du HCEAC de veiller à l'application complète de cette loi. Elle déclare également ne pas avoir voulu faire de proposition de loi avant que le HCEAC n'ait promulgué ses recommandations à ce sujet. Elle attend donc les propositions de ce dernier pour formuler une proposition de loi, afin de ne pas être en dissonance avec ce que le HCEAC considérerait comme prioritaire.

Elle alerte le Haut Conseil sur ce qu'elle estime être le danger principal des classes APAC, ainsi que des ateliers artistiques. En effet, les projets pédagogiques « font image », ils sont impressionnants et représentent l'apparence d'une réussite généralisée. Ils donnent bonne conscience aux pouvoirs publics et ces derniers ne donnent pas d'argent pour des choses essentielles. Ainsi, en mettant trop en avant les mesures pédagogiques facultatives, on affaiblit l'enseignement et l'éducation artistique obligatoires. Il lui semble donc très important que le HCEAC insiste sur ce qui est obligatoire. Par la suite, une fois que ce qui est obligatoire sera entré dans l'inconscient collectif des enseignants et des parents, on pourra reparler du facultatif. C'est le devoir de l'Etat, sans mutualisation des moyens, de développer l'éducation artistique – bien qu'elle pense que la mutualisation des moyens soit une bonne chose pour les services éducatifs des collectivités territoriales, les services déconcentrés de l'Etat ainsi que pour les institutions culturelles, qu'elles soient municipales, départementales ou même nationales. Elle fait également remarquer que des propos relatifs à l'éducation artistique sont également tenus par les ministres, et ce, depuis longtemps. Mais Jack Lang est le premier, et le seul, qui en a compris l'importance. Malheureusement il n'a pas pu aller jusqu'au bout de ses idées car les moyens étaient insuffisants et la seule façon d'obtenir des moyens est de faire une loi et d'imposer les décrets d'application. Elle affirme rester insatisfaite quand elle entend des ministres déclarer que l'éducation artistique est essentielle, et ne voit aucune subvention supplémentaire dans les budgets, surtout que,

contrairement à ce qu'elle espérait dans la LOLF, aucune affectation précise ne sécurise ces budgets.

Mme Marland-Militello aborde la question de la place des parents, dans le sens où, s'il n'y a pas de désir de la part de ces derniers, les enseignants ne pourront rien faire pour leurs enfants. Elle propose deux pistes afin de pouvoir « créer du désir » chez les parents :

1. Faire des manifestations à l'école avec les créations des enfants. En effet, l'éducation artistique doit s'exprimer en classe, mais elle doit aussi faire venir les parents pour qu'ils puissent voir ce que les enfants produisent avec les enseignants.

2. Dans tous les établissements scolaires, elle constate qu'il y a des lieux pour l'éducation physique et ne trouve pas normal qu'il n'y ait pas de lieux pour la pratique de l'éducation artistique. Certains établissements disposent de ces infrastructures mais elles sont loin d'être généralisées puisqu'elles sont facultatives.

Elle souligne également que bien souvent, dans les établissements qui disposent d'un lieu adapté, ce sont les enfants qui amènent les parents vers le culturel et qui font également découvrir les nombreuses professions des métiers d'arts.

M. Garouste demande la parole et déclare que tous les points abordés par Mme Marland-Militello sont très importants et qu'il partage son avis sur ces derniers. Il explique qu'au regard du succès de certains ateliers proposés par le biais de son association pour des enfants en difficulté, l'Education Nationale lui a demandé d'intervenir auprès d'enfants scolarisés et de faire des classes artistiques. La première chose importante qui ressort de ces ateliers est la valorisation des enfants. Ils se responsabilisent et recréent du désir. Il souligne également qu'il n'a jamais rencontré de problème avec les enfants mais qu'il n'en a pas été de même avec les professeurs. En effet, certains enseignants ont refusé de venir aux ateliers, pensant que cela n'apporterait rien à leurs élèves et a constaté que ceux qui assistaient aux ateliers étaient déstabilisés vis-à-vis de l'art contemporain : un manque d'assurance dû au manque de formation. C'est à ce niveau qu'un travail doit être effectué, tant auprès des enseignants que des dirigeants des établissements scolaires. Il est nécessaire de valoriser l'éducation artistique, en termes de « points », dans la scolarité des élèves, afin que la matière soit prise en considération.

M. Garouste estime qu'à l'heure actuelle, il est tout aussi probable de trouver des débouchés professionnels, par le biais de l'art que par celui des lettres ou des mathématiques car il n'y a pas que des peintres et des sculpteurs mais aussi toute une famille de métiers qui tournent autour de l'art : ingénieur du son, maître verrier, ébéniste, etc. Il émet néanmoins une réserve aux propos de Mme Marland-Militello quant à l'évocation de la différence entre l'éducation artistique et la culture. En effet, la culture s'enseigne à l'école de façon structurée, on apprend donc les mathématiques, la musique... Mais l'art peut-il s'apprendre ? Pas selon lui. Il souligne, néanmoins, que les enfants sont porteurs de l'art parce qu'ils ont une forme d'intuition et de déraison que les adultes ont perdue. Il affirme également que l'on n'apprend pas à être un artiste et que ceux qui se sont rendus dans des écoles afin d'animer des ateliers se sont trouvés déstabilisés, car c'est au professeur d'emmener les élèves vers l'artiste et non pas à l'artiste de venir vers eux. Cela permettrait, de plus, une découverte de l'environnement de l'intervenant.

Mme Marland-Militello répond qu'elle n'a jamais pensé que les artistes pouvaient enseigner. Il y a, d'un côté, les enseignants, et de l'autre, les artistes qui apportent leur expérience. Elle expose ensuite l'idée que *les époques antérieures ont relativement bien vécu leur art contemporain, alors que le public actuel fait preuve de rejet voire d'incompréhension*. Cette constatation n'est pas valable pour les enfants mais il y aurait une forme de rupture entre le goût général et les expressions les plus contemporaines : voir une exposition d'art minimaliste ou écouter de la musique créée par M. Boulez heurte souvent le public, qui plonge dans une

incompréhension totale, voire exprime du rejet. On est passé du monde de la représentation pure au monde du sens et ce sens est souvent caché. Elle pense que pour transmettre des notions artistiques, il faudrait partir du contemporain pour aller vers le traditionnel et demande à M. Garouste de rebondir sur ses propos.

M. Garouste pense qu'effectivement très peu de professeurs se rendent dans les galeries d'art et qu'ils connaissent mal leurs contemporains. Pour apprécier un artiste à sa juste valeur, il est nécessaire d'avoir une « connaissance » de l'art contemporain. Il pense également que dans les écoles, par le biais de l'enseignement promulgué par le professeur d'arts plastiques, on peut aborder des thèmes comme le cinéma ou la photographie par exemple. Pour apporter une solution à ce problème, il faudrait que les professeurs aient confiance dans l'actualité artistique et emmènent leurs élèves au cinéma, dans les musées mais aussi dans les galeries d'art contemporain. Si les enseignants hésitent par exemple à se rendre à l'exposition de Sophie Calle c'est parce qu'ils ne savent pas quoi faire ou quoi dire par rapport à son travail, alors qu'il est nécessaire qu'un professeur puisse tenir un discours dans ces circonstances. Les tendances actuelles sont, depuis Duchamp, du côté du concept où d'un coup les valeurs ont été brisées ; on peut s'amuser aussi bien avec une poubelle qu'avec un crayon, c'est l'ère du tout est possible, qui est beaucoup mieux assumée par les enfants que par les adultes, parce que dans cette forme artistique, il faut toujours garder une part de « déraisonnable », qui convient très bien aux enfants mais nettement moins à l'enseignement.

M. Lockwood propose d'introduire la culture dans les écoles en faisant passer de la musique dans les couloirs des établissements ou en organisant des expositions dans les couloirs. Il pense que c'est une façon de développer le goût des enfants par « imprégnation ».

M. Chaintreau souligne que l'art procède de l'intuition et que la culture est quelque chose qui s'apprend. Il ne faudrait donc pas trop mélanger les choses. On peut apprendre la musique à l'école, mais quand on doit écouter un concert, même de jazz, il est préférable d'aller dans une boîte de jazz.

Mme Marland-Militello rajoute que c'est au sein de chaque matière dite fondamentale qu'on doit intégrer comme une évidence la dimension artistique. Toutes les matières ont une dimension artistique. Pour cela, il faudra adapter les programmes de chaque matière en enlevant une partie – puisqu'on ne peut pas les rallonger -, pour y intégrer une dimension artistique, afin que l'on puisse enfin étudier l'histoire de l'art en cours d'histoire. La dernière action en date à ce sujet, sur l'initiative de Mme Marland-Militello et de M. de Robien, a été de choisir à titre expérimental trois ou quatre écoles de zones prioritaires, afin d'y développer la dimension artistique du français et des mathématiques. Elle conclut en affirmant que mettre en évidence la dimension artistique de chaque matière est peu onéreux mais très difficile à réaliser du fait du changement nécessaire des programmes des cours.

Mme Dumas pose alors le problème de la motivation des parents vis-à-vis de l'éducation artistique et se demande comment on pourrait faire pour aller au-delà de ce « blocage » ; elle souligne également le fait que l'éducation actuelle n'est plus adaptée. Pour elle, l'enseignement de l'éducation artistique ne sert pas qu'à développer de futurs artistes mais participe également à une meilleure adaptation dans le monde actuel à tous les niveaux, y compris professionnel. Il faut prendre en compte la sensibilité et l'éveil. Elle propose de créer un lien entre éducation artistique et compétitivité, afin de montrer aux parents l'importance de l'éducation artistique. Elle estime que si ces derniers prennent conscience de l'importance de cette forme d'éducation, ils formeront alors

un poids électoral assez conséquent pour obliger les politiques à s'orienter encore plus vers ce domaine.

Mme Marland-Militello répond que l'Italie le fait très bien. Elle s'étonne d'ailleurs que dans les manifestations organisées dans les établissements scolaires afin de faire découvrir aux élèves le monde du travail et les divers métiers qui le composent, les métiers d'art ne sont jamais représentés. Il en est de même pour les formations proposées dans les lycées d'enseignement professionnel. Une fois encore, elle ne peut que constater qu'aucun métier d'art n'est enseigné. Elle soulève également un a priori ancré durablement dans le sens commun : l'imagerie populaire de l'artiste contestataire selon lequel l'artiste voit le monde à travers le prisme de sa subjectivité et qu'il le critique, mais comme nous nous trouvons actuellement dans un monde peu « sûr » les artistes finissent par faire un peu peur. Il faut donc rassurer à ce sujet.

Mme Labourdette insiste sur l'importance de la formation préalable dans les IUFM et sur la nécessité de travailler sur le corps enseignant existant par le biais de formations continues. Elle pense que le processus ne peut se dérouler que sur du long terme. Elle pose ensuite le problème de l'aménagement du temps de travail des élèves, en s'appuyant sur d'autres pays comme l'Italie par exemple qui « libère » les écoliers en début d'après-midi afin que ces derniers puissent s'adonner à des activités liées directement à l'éac, sans que le niveau général ne s'en trouve affaibli.

Mme Marland-Militello pense que, même si c'était une très bonne idée à l'époque, le temps du collège unique est dépassé. Il est maintenant plus important d'avoir une tête bien faite que bien pleine, et tant que le système du collège unique obligera de terminer le programme à la fin de la troisième, on n'aura pas de respiration dans l'organisation de la scolarité pour procéder à l'aménagement du temps scolaire évoqué par Mme Labourdette. Elle trouve formidable que dans certains pays on puisse arrêter les cours en début d'après-midi, en permettant aux enfants d'avoir une activité sportive, artistique etc. Elle ne comprend pas qu'en France il y ait des heures de cours si nombreuses, accompagnées le plus souvent d'un temps de travail à la maison très lourd. Elle cite également l'exemple de la Norvège où l'école est un lieu de vie en fin de semaine. Elle est investie pendant cette période par des associations artistiques ou sportives qui prennent en charge les élèves. L'école devient un lieu de vie tout le temps. Il lui semble donc nécessaire d'alléger le programme mais se heurte aux enseignants qui, s'ils sont d'accord pour intégrer l'éac, ne veulent paradoxalement rien enlever de leur programme pour pouvoir l'y intégrer.

Mme Juppé-Leblond souligne ce qui semble pour elle être trois points essentiels :

1. L'obligation des matières artistiques
2. Le partenariat artistique
3. La formation du corps d'encadrement, c'est-à-dire des inspecteurs, tous confondus.

Elle trouve également que, si dans les collèges l'enseignement artistique en ce qui concerne la musique et le dessin est assuré, il n'en va pas de même pour les autres matières, et elle insiste sur la différence entre « art » et « enseignement artistique » car selon elle, l'art forme des artistes mais l'enseignement artistique est plus propre à former des spectateurs et c'est le devoir de l'Etat. Elle soulève ensuite le problème de la préconisation de matières artistiques dans les examens, et se demande comment il sera alors possible de noter, d'évaluer l'art. En ce qui concerne la part artistique de toutes les disciplines, il ne faut pas réfléchir en termes de prélèvement pour réorganiser, mais travailler sur la formation initiale continue, pour que les enseignants puissent aborder des points à dimension plus artistique dans leur discipline.

Mme Marland-Militello interroge Mme Juppé-Leblond à propos d'un passage de son rapport, qui suggère qu'une seule matière artistique demeure obligatoire à la fin de la quatrième.

Mme Juppé-Leblond répond qu'elle avait suggéré qu'en troisième, pour préparer le passage au lycée où les champs artistiques seraient au nombre de sept, on demande à l'élève de choisir un enseignement artistique de deux heures, mais ce choix s'appuierait sur les possibilités des collèges. L'élève prendrait donc une certaine autonomie, en choisissant lui-même ses matières artistiques. Elles lui seraient enseignées dans un cours de deux heures, les cours d'une heure étant considérés comme trop courts pour installer une approche efficace.

M. Chaintreau approuve les analyses qui sont faites sur l'obligation de l'enseignement artistique. Il voit une solution intéressante et simple à mettre en œuvre à ce propos, qui serait de faire passer dans le texte du décret sur le socle, l'obligation pour les élèves de participer à un dispositif croisé. Ce dispositif ferait apparaître une collaboration entre différentes disciplines, avec un horaire précis et prévu dans les financements. Ceci permettrait sous la forme de TPE (Travail Pratique Encadré) dans le cadre de l'enseignement général ou PPCP (Projet Professionnel à Caractère Pédagogique) dans les lycées professionnels, de proposer plus facilement et à moindre coût, une situation d'enseignement dans laquelle il y aurait obligation de se situer dans le domaine des arts et de la culture. Par ailleurs, il revient sur ce qu'il est possible de faire dans le nouveau cadre budgétaire établi par la LOLF. Il faudrait que le HCEAC prenne le temps d'écouter les deux administrations à ce sujet, aussi bien au Ministère de la Culture qu'à celui de l'Éducation Nationale.

C'est Benoît Paumier, délégué au développement et à l'action internationale, qui est responsable du programme 224, programme transversal pour le ministère de la culture et de la communication. M. Chaintreau souligne que le cœur de ce programme est parfaitement identifié sous le nom d'éac. Il s'agit de suivre les dépenses du Ministère à ce sujet. Il porte également l'attention sur le fait que les budgets sont rediscutés chaque année ainsi que la déconcentration des enveloppes.

Mme Marland-Militello pose la question de la fusion du Ministère de la Culture et de celui de l'Éducation Nationale et se demande si cela pourrait effectivement apporter des choses à l'éac.

M. Chaintreau pense qu'il serait intéressant qu'un débat soit ouvert à ce sujet, d'autant plus que ce point figure de façon récurrente dans un certain nombre de programmes politiques. Il aborde le troisième point de sa réflexion concernant les lieux spécifiques dans les établissements. Il souligne, qu'il y a là une avancée intellectuelle majeure et que les textes officiels obligent les collectivités locales à prévoir des équipements sportifs, mais pas ceux destinés aux arts et à la culture. Il s'empresse cependant de dire que c'est un sujet extrêmement délicat pour les collectivités locales.

Il aborde son quatrième point sur l'ouverture des écoles, et rappelle que c'est le Maire qui est responsable des établissements en dehors du temps scolaire et cite l'exemple d'un dispositif qui s'appelle « Ecoles ouvertes » et qui permet pendant le temps de l'été d'accueillir des élèves. Il serait bon d'obtenir des éléments de bilan, et de voir dans quelle mesure le HCEAC pourrait saisir les autorités concernées sur ce point qui peut être étendu assez facilement.

Mme Marland-Militello ajoute qu'il serait bon que cette mesure soit étendue aux congés de fin de semaine.

M. de Montgolfier revient sur la question des lieux dédiés à l'enseignement artistique. Il prend l'exemple malheureux de l'équipement informatique pour lequel d'énormes efforts ont été faits, mais qui ne fonctionne pas toujours dans la pratique. Les enseignants sont démotivés, parce qu'ils ne sont pas formés. En ce qui concerne le temps scolaire et extrascolaire, M. de Montgolfier y ajoute le temps de trajet que les élèves ont à effectuer pour aller et revenir de l'établissement, et

qui dans bien des cas peut être évalué à une ou deux heures. Il n'est pas possible d'exiger des élèves le cumul de sept ou huit heures de cours obligatoires par jour, un temps de travail à la maison et en plus un nouvel horaire pour la pratique des activités artistiques. Il faut, selon lui, dégager du temps pour ces activités, il s'étonne, comme Mme Marland-Militello, que cette pratique soit réalisée dans d'autres pays européens mais pas en France.

M. de Mazières insiste sur le fait qu'il faut mettre l'accent sur les talents des professeurs au niveau de leur formation dans les IUFM. En ce qui concerne l'enseignement obligatoire de l'éac, il trouve que le choix de deux matières est insuffisant. Il cite l'exemple de jeunes peu enclins à la découverte de l'art mais qui se sont trouvés profondément investis, lors d'une sortie culturelle organisée par leur établissement.

M. Lockwood remercie Mme Marland-Militello pour son intervention et invite M. Pierre Baqué à prendre la parole.

* * *

COMMUNICATION DE PIERRE BAQUE

M. Baqué se demande s'il y a une réelle connaissance de la situation actuelle. Il rappelle rapidement les différents dispositifs de formation qui sont à la disposition des élèves, en indiquant qu'il serait dommage que le HCEAC se contente d'observer les écoles, collèges et lycées, sans aller au-delà du baccalauréat. Il signale que périodiquement, en matière d'éducation, on voit apparaître des propositions dont l'auteur pense qu'elles sont originales et innovantes mais qui ont déjà été testées et qui, pour certaines, se sont effondrées parce que mauvaises. Il est nécessaire de pouvoir dire sans complaisance ce qui marche et ce qui ne marche pas et pourquoi. M. Baqué entreprend un descriptif rapide du dispositif actuel qu'il qualifie de contrasté : d'un côté, la scolarité obligatoire et de l'autre, des formations et une scolarité qui ne sont plus obligatoires. Il ne faut absolument pas mélanger les deux, sous peine d'un échec certain.

La scolarité obligatoire : c'est l'école primaire et le collège. A ce niveau, l'éducation artistique est obligatoire, à l'école maternelle, c'est parfait, on dessine, on chante, on récite, c'est un tout. Dès qu'on arrive à l'école élémentaire, il y a une rupture absolue de comportement et de culture, ce qui devient prioritaire c'est d'apprendre aux enfants à lire, à compter, et tout le reste est fait s'il y a encore du temps, malgré de nouveaux programmes et des horaires augmentés. L'école élémentaire rate donc l'éac qu'elle est censée transmettre. Tant que cette base de la pyramide éducative ne sera pas consolidée, on aura quelque chose qui renvoie au symbole de la statue de bronze aux pieds d'argile. Il pense que si on n'a pas réussi à faire mieux, c'est à cause du nombre considérable d'élèves et d'écoles. Au niveau du collège, le changement est évident, bien qu'il considère qu'il y a un écart énorme entre ce qui est écrit au niveau des programmes et la réalité. Les programmes ne changent rien, ils sont trop lourds et les enseignants ne cèdent pas de temps sur leur matière.

La deuxième tranche, celle qui représente l'enseignement qui n'est plus obligatoire est celle du lycée ; ou plutôt des lycées, car effectivement, cohabitent sous cette appellation : le lycée d'enseignement général, le lycée d'enseignement technologique et le lycée d'enseignement professionnel, qui sont autant de lycées différents. Dans tous les cas, les élèves ne sont plus astreints à recevoir une éducation artistique, mais dans les lycées d'enseignement général, sept options sont à la disposition des élèves. Revenant sur l'idée de l'obligation de l'enseignement artistique, il souligne le fait que dans les pays où il est uniformément obligatoire, c'est un échec total. Dans les lycées professionnels, on peut dire que les métiers d'art existent, même s'ils sont les

parents pauvres de ces établissements. Dans les lycées technologiques, il y a une seule spécialité : les arts appliqués et le design, avec des horaires qui passent de 8 heures en seconde, à 12 à 13 heures en première et 20 heures en terminale.

En ce qui concerne la période post-baccalauréat, deux branches ne cessent de se développer et sont à prendre en considération : les BTS en arts appliqués pour une part, et les universités d'autre part, qui ne proposent plus de formations uniquement théoriques mais de plus en plus professionnalisantes.

M. Baqué pense que le « choc » lié à ces changements vient de 1968, période pendant laquelle on a commencé à penser qu'il y avait d'autres façons d'enseigner : des options artistiques ont fait leur apparition au niveau du lycée, les concours de recrutement ont intégré de véritables CAPES d'arts plastiques et de musique en 1970. En 1981, il y a eu une relance des relations entre les ministères mais aussi entre les personnes, qui a servi d'appui, et de prétexte d'action, à ceux qui étaient désireux de faire avancer l'éducation artistique. C'est ainsi que les premiers ateliers de pratique artistique et la diversification des enseignements artistiques ont pu être réalisés.

M. Baqué estime que la hiérarchie intermédiaire ne soutient pas assez les porteurs de projets ; il n'y a d'ailleurs aucune trace de commentaire d'un inspecteur d'académie soutenant telle ou telle initiative, qu'elle vienne d'un enseignant ou d'un directeur d'établissement. Il rappelle aussi la bonne initiative prise en 1987, en ce qui concerne la création d'une « semaine des arts », pendant laquelle tous les établissements étaient obligés de faire quelque chose autour de cette thématique.

M. Casabona rappelle à ce propos l'engagement pris entre l'Unesco et l'Europe pour recréer une semaine des arts au niveau européen.

M. Baqué reprend ensuite les cinq items du socle, en disant que les items 1, 2, 4 et 5 sont clairement identifiés, mais qu'il y a une sorte de « fourre-tout », qui renvoie à la culture humaniste et à la citoyenneté dans l'item 3 mais dont on ne sait pas vraiment ce qu'il comprend exactement. Il lui semble que l'enseignement de l'histoire prendra sa place dans ce pilier mais constate que l'EPS généralement « gâté » ne fait partie d'aucun des items. Donc dans les cinq cases disponibles, quatre sont prises et il n'y en a qu'une dans laquelle l'éac peut s'installer : la troisième. On sait d'autre part que rien ne va être changé quant aux horaires des enseignants et aux disciplines et que l'obsession du fondamental reste très présente : qu'est ce qui doit rester après les études ? Il souligne que ces derniers points ne doivent pas faire baisser les bras même si selon lui le socle n'est pas une vraie réforme.

M. de Mazières pense qu'il faudrait spécifier l'énoncé du troisième pilier afin que soient prises en compte les matières qui devraient y être abordées.

M. Ascione déclare qu'en ce qui concerne le socle, il n'y a pas de réelle visibilité pour le moment. Il précise que plusieurs instances ont été saisies afin qu'elles donnent un avis, avant de traduire les choses dans l'écriture. Il ne dispose pas de texte rédigé pour le moment.

M. Lockwood déclare qu'il est difficile de trouver une formulation correcte pour le socle. Expliquer ce qui est le moins défini dans la loi, lui paraît être une bonne solution. Elle souligne que l'éducation artistique ne doit pas être qu'un vecteur, mais aussi, une fin en soi.

Mme Juppé-Leblond pense, quant à elle, qu'il y a une place dans le cinquième pilier pour l'éducation artistique, au sein des nouvelles technologies, d'autant plus que ces dernières peuvent revêtir un aspect artistique.

M. Chaintreau pense qu'au niveau juridique, il faudra être extrêmement précis, afin de fournir un texte qui ne pourra pas être sujet à de mauvaises interprétations devant le Haut Conseil de l'Education. Il donne quelques éléments d'analyse sur ce point :

- Le socle a une définition juridique qui est déjà dans la loi d'orientation, il faut donc bien voir ce qu'est le socle dans la définition de la loi.

- On ne peut pas revenir sur les cinq items du socle, car ils sont déjà écrits dans le texte de loi, mais, on peut développer ces cinq items de façon à obtenir un document qui, en quelque sorte, surplombera les programmes. Il faut donc donner après une définition législative, une définition réglementaire par décret.

- Le texte final émanera du Ministère de l'Education Nationale qui le présentera au gouvernement avec l'avis éventuel d'autres ministres.

- Ce document n'émane pas du Haut Conseil de l'Education, mais des services du Ministère de l'Education Nationale, qui devra le soumettre pour avis, au Haut Conseil de l'Education et éventuellement au HCEAC. La responsabilité définitive revient donc au Ministre de l'Education Nationale.

Il faut revenir à la seule définition juridique de l'éac. En examinant la circulaire, on constate que quatre éléments constituent l'activité artistique et culturelle :

1. Les enseignements artistiques obligatoires, à l'école et au collège. A ce propos, ce qui a été dit sur l'enseignement supérieur est intéressant mais ne peut pas être pris en compte. L'obligation de ces enseignements ne pose pas de problème dans le socle, puisqu'ils sont définis par la loi de 1988.

2. Les approches croisées articulées avec les enseignements. Il faut qu'une ou plusieurs approches croisées au cours de la période de la scolarité deviennent obligatoires, ce qui était déjà le projet des classes à PAC.

3. Les activités complémentaires. Elles sont facultatives, ce qui ne facilite pas les choses par rapport au socle, mais à ce propos, le texte de la circulaire du 3 janvier introduit un renversement conceptuel intéressant sur le plan juridique, dans la mesure où il expose que tout projet d'école doit avoir un volet art et culture, et que toute institution financée par le Ministère de la Culture doit développer une action éducative. Il faudrait lier l'obligation faite aux établissements scolaires et aux institutions culturelles pour qu'on reconnaisse le travail effectué depuis 20 ou 30 ans entre les deux Ministères.

4. Le renforcement de la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines. On est avec ce point, non pas dans la logique d'éducation artistique mais dans celle de l'éducation culturelle.

Mme Dumas pense que les propositions de M. Chaintreau sont peut-être trop complexes pour un texte qui sera en finalité éminemment politique. Elle se demande si, dans le décret, il ne vaut pas mieux visualiser avec des mots clairs ce que signifie l'éducation artistique et illustrer le fait que chacun des cinq points doit intégrer une dimension culturelle. Elle pense que plus ce sera simple, plus il sera difficile de refuser les propositions.

Mme Kahane prend la parole et se déclare profondément choquée au sujet du troisième pilier : « Une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté. » Elle s'attendait plutôt à le trouver en premier, car c'est pour elle la scolarité obligatoire qui permet le libre exercice de la citoyenneté.

M. Casabona rappelle l'ordre de mission en quatre points qui a été donné au HCEAC avec la phrase d'introduction suivante : « Votre réflexion pourrait s'articuler sur les points suivants (...) ». Le rôle du HCEAC est donc de présenter en quelques lignes, une synthèse des propositions de ses membres.

M. Lockwood pense qu'il serait bon de voir comment les propositions partagées par l'ensemble des membres pourraient être formulées.

M. Pire déclare que nous sommes actuellement en phase de préparation et que le HCEAC doit rassembler les contributions de l'ensemble des membres à partir d'un texte commun. Il rappelle que les membres peuvent envoyer des propositions écrites à ce sujet.

M. Ascione pense que la contribution significative du HCEAC au socle est surtout basée sur la partie de l'éducation culturelle. A ce propos, il ajoute qu'il y a un vrai travail d'élucidation à faire au sein des membres du HCEAC, ayant constaté au cours de la réunion que les membres ne mettent pas tous la même définition derrière le concept d'éducation culturelle.

M. Baqué insiste sur le fait d'associer l'EPS aux préoccupations du HCEAC, en raison non seulement de son fort poids au sein de l'enseignement mais également parce qu'il a été complètement ignoré par le socle. Il se demande néanmoins si l'EPS acceptera cette main tendue.

M. Ascione pense que le HCEAC sera bien reçu par les autres instances, s'il fait court et coûte peu cher. Il pense que ce sont des règles importantes à respecter pour se faire entendre.

M. Casabona indique qu'il pense très probable que l'éac soit le sujet numéro un des projets présidentiels sur la culture. Il s'appuie sur deux éclairages intéressants qu'il a eus à ce sujet, le premier, le 18 juillet à Avignon lors des journées de travail du P.S., et le second, le 24 à l'U.M.P. Il déclare que les associations de parents d'élèves sont très importantes pour l'éducation artistique.

Mme Kerkhove lui répond que les parents veulent avant tout, que leurs enfants sachent lire, compter... Ils ne voient pas en quoi l'éac est primordiale. Elle souligne deux choses qu'elle trouve importante : en premier, le lien que devraient pouvoir faire les enfants, entre ce qu'ils ont appris en termes d'éac, et ce qu'ils peuvent rencontrer ; en second, l'ouverture des établissements scolaires à la production des enfants. Elle conclut en insistant sur le fait que même au niveau des représentants de son mouvement, l'éac n'est pas une priorité, ce qu'elle regrette. Néanmoins, elle reste persuadée que si cela devient obligatoire, les parents suivront.

Mme Cau prend la parole et déclare que l'EPS peut tout à fait intégrer le socle par le biais de l'éducation artistique puisqu'il ouvre la voie sur la danse. Elle aimerait aussi que l'on retienne dans la formulation, la notion de sensibilité.

M. Lockwood s'exprime sur la sensibilité, en déclarant que la valeur abstraite que l'on peut donner à cette notion est fautive, puisque l'on sait aujourd'hui que les émotions sont basées sur un fonctionnement physique de l'être humain.

Mme Cau reprend la notion de transversalité en appuyant sur son importance. Elle souligne aussi le fait que certains élèves qui se trouvent en position d'échec, sont très souvent récupérés par le biais de la pratique artistique, ce qui leur donne une autre chance pour se situer de nouveau dans une logique de réussite.

CONTRIBUTIONS DU HAUT CONSEIL

HISTORIQUE ET ETAT DES LIEUX SUCCINCTS DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

par Pierre BAQUE

Chargé de mission au HCEAC

L'année 1968, et celles qui l'ont suivie, ont marqué un changement culturel dont a bénéficié, en France, la formation artistique des jeunes. La décennie soixante-dix a plus particulièrement concerné la formation des maîtres dans les disciplines artistiques, désormais confiée aux universités. Cela s'est traduit pour les arts plastiques et la musique :

- par l'ouverture d'Unités d'enseignement et de recherche (UER) en arts rattachées aux universités ;
- par la mise en place de premier, deuxième et troisième cycles spécialisés ;
- par la création de doctorats de troisième cycle et de doctorat d'État spécifiques ;
- par la création de concours de recrutement CAPES et agrégations semblables à ceux dont disposaient depuis des décennies les autres disciplines.

Les deux décennies quatre-vingts et quatre-vingt-dix ont quant à elles été marquées :

- par la diversification des domaines artistiques ; ainsi, auprès des arts appliqués, des arts plastiques et de la musique, sont apparus successivement le théâtre, le cinéma et l'audiovisuel, l'histoire des arts, la danse, les arts du cirque ;
- par la multiplication des dispositifs de formation : ateliers artistiques, classes culturelles transplantées, classes à PAC, etc. Autant de nouveautés destinées aux élèves désireux de trouver des compléments substantiels aux enseignements ;
- par le souci de trouver des continuités verticales de formation entre les différents niveaux, école, collège, lycée, post baccalauréat. Ainsi, et à titre d'exemple, aux ateliers théâtre du primaire et du collège, succèdent les options en lycée, et des licences, masters et doctorats à l'université ou des études en conservatoire d'art dramatique dans le secteur culturel ;
- par le développement du partenariat entre l'Éducation nationale et la Culture ; partenariats périodiquement confortés par des protocoles (1983 et 1993), par des plans à 5 ans (1992 et 2000), par des déclarations ministérielles conjointes (2005), etc.

S'il est encore trop tôt pour dire ce qu'apportera la décennie 2000, il est permis d'espérer qu'elle confortera les acquis de qualité sans pour autant renoncer à lancer de judicieuses nouveautés.

Dans son état actuel, l'éducation artistique et culturelle résulte de l'articulation entre trois composantes :

- les enseignements artistiques proprement dits ; obligatoires, optionnels, facultatifs, ils sont cadrés par des programmes officiels, disposent d'horaires précis et sont sanctionnés par des examens donnant lieu à attribution de diplômes.
- les dispositifs transversaux ; ils comprennent les classes à projet artistique et culturel (classes à PAC) à tous les niveaux de la section scolaire, les itinéraires de découverte (IDD) en

collège, les projets personnels à caractère professionnel (PPCP) en lycée professionnel, les travaux personnels encadrés (TPE) en lycée général et technologique, etc.

– les activités complémentaires ; elles comprennent les ateliers artistiques dans une douzaine de domaines, les chorales et les ensembles instrumentaux, les classes culturelles (patrimoine par exemple), les opérations liées à l’architecture, à la poésie, au cinéma (École et cinéma, Collège au cinéma, Lycéen et cinéma), etc.

A cet ensemble, enseignements artistiques, dispositifs transversaux, activités complémentaires, on peut ajouter la dimension culturelle présente dans certaines disciplines générales (lettres, langues vivantes et histoire par exemple) ainsi qu’une nouveauté, l’option “Découverte professionnelle” en classe de troisième. Les enseignements artistiques, arts plastiques ou visuels et éducation musicale, concernent tous les élèves lors de la scolarité obligatoire (école primaire et collège). En revanche, les dispositifs transversaux et surtout, activités complémentaires, non obligatoires, ne touchent qu’une part relativement réduite du public scolaire. Cet ensemble d’éléments contribuant à la formation des jeunes, placé sous la responsabilité de l’État (ministère chargé de l’éducation et ministère chargé de la culture travaillant fréquemment en partenariat) est enrichi par les dispositifs artistiques et culturels organisés et financés par les collectivités territoriales dont l’importance, déjà considérable, ne cesse de croître.

PANORAMA DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE EN EUROPE

Le rapport de Jean-Marcel Bichat du Conseil économique et social²² comprend un descriptif de la situation de l'éducation artistique et culturelle en Europe. Il porte sur une vingtaine de pays européens, dont une dizaine appartiennent à l'Union européenne. En voici une synthèse qui permettra d'établir des comparaisons entre la situation française et celle du reste de l'Europe.

LES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES OBLIGATOIRES ET LEUR MISE EN ŒUVRE

Beaucoup de pays, dont les plus grands – France, Allemagne, Espagne, Italie, Irlande du Nord, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Turquie –, ont opté pour un enseignement minimal (musique et arts plastiques). Aucun Etat, semble-t-il, n'a exclu ces disciplines artistiques de son enseignement. Certains pays enrichissent cet enseignement de base par celui de la danse et/ou du théâtre : Ecosse, Grèce, Bulgarie, Croatie, Angleterre, pays de Galles. D'autres ont préféré ajouter l'artisanat à l'enseignement de la musique et des arts plastiques : Autriche, Finlande, Lituanie, Suisse.

Enfin, certains pays offrent un panel très complet : arts plastiques, musique, danse et artisanat font partie du programme obligatoire en Lettonie et aux Pays-Bas. En Norvège, les arts ne sont pas considérés comme une composante spécifique du programme scolaire : les arts y ont vocation à chevaucher d'autres disciplines. Il convient toutefois de noter que la mise en œuvre des programmes obligatoires ne répond pas toujours aux normes édictées :

- les matières obligatoires peuvent varier d'une école à l'autre ;
- les programmes obligatoires d'enseignement artistique ne s'appliquent pas toujours à l'enseignement professionnel ;
- les programmes obligatoires sont généralement modulés dans leur application, en fonction du statut des différentes disciplines et de l'âge des enfants concernés. Dans la majorité des systèmes éducatifs considérés, l'enseignement artistique est obligatoire dans le primaire et au cours des deux ou trois premières années du secondaire ; au-delà de ce niveau, les disciplines qui composent cet enseignement deviennent facultatives.

METHODES ET VISEES DES ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Trois visées se dégagent : d'abord, un souci de développement personnel ; ensuite, un souci de socialisation ; enfin, un souci d'appréhension des arts dans la société (développer des attitudes positives à l'égard des expressions artistiques, développer l'esprit critique, faciliter l'accès à la vie culturelle).

Un enseignement artistique tripartite doit réaliser ces visées :

- 1- La théorie. On observe une tendance à assigner aux enseignements artistiques d'autres objectifs que la connaissance et l'apprentissage des diverses disciplines. Les enseignements artistiques doivent conduire à la connaissance d'éléments essentiels du patrimoine. Il s'agit

²² Rapport du Conseil économique et social, *L'enseignement des disciplines artistiques à l'école*, 2004.

d'analyser la production artistique en tant qu'héritage culturel, et non plus seulement comme forme de création ayant évolué dans le temps.

2- La technique (acquisition de compétences en matière d'expression). Ces apprentissages ne sont pas donnés comme une fin en soi : ils doivent développer chez le jeune une aptitude à communiquer. La capacité à créer est analysée comme une possibilité pour les jeunes d'exprimer leurs sentiments.

3- La pratique. Les types d'enseignements concernés sont dispensés, soit dans les petites classes, soit en fin de scolarité, c'est-à-dire lorsqu'ils ne sont plus obligatoires. Seule la Suède prévoit d'informer les enfants scolarisés sur les professions connexes aux arts plastiques. La Suisse, comme la Norvège (« dissémination de l'art à tous les niveaux de l'enseignement »), défend une logique transversale : les activités manuelles créatrices sont envisagées davantage comme une dimension générale du programme de l'école élémentaire, que comme un enseignement spécifique des techniques et traditions des arts plastiques en tant que tels.

PARTICIPATION DES ARTISTES ET DES INSTITUTIONS CULTURELLES A L'ENSEIGNEMENT ET ACTIVITES ARTISTIQUES HORS PROGRAMME SCOLAIRE

Les pays qui associent le plus systématiquement les artistes à l'enseignement scolaire sont l'Allemagne, la Suède, l'Autriche, l'Angleterre, le pays de Galles (système de résidence ; ateliers de rencontre ; visite de musées), la Roumanie, la Bulgarie, la Lettonie – où beaucoup d'artistes professionnels travaillent même dans les établissements scolaires en tant que membres des équipes d'enseignants. En Moldavie, comme l'enseignement est assuré par des institutions dans le cadre du système obligatoire, le problème de l'intervention des artistes en milieu scolaire ne se pose plus : le corps d'enseignants de ces institutions est composé de professionnels renommés. On observe une grande diversité dans les financements de ces interventions selon les pays.

Les élèves sont par ailleurs encouragés à développer une activité artistique hors programme scolaire : des programmes spécifiques leur sont souvent proposés en dehors du cadre scolaire. Ce dispositif qui donne aux scolaires la possibilité de pratiquer un art et d'assister aux manifestations artistiques les plus diverses constitue le premier pas d'un élargissement de l'enseignement vers une véritable éducation artistique.

LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

L'enseignement de la musique est le plus universel et le plus homogène. Il apparaît comme le moins éclaté en termes de contenu. Partout les responsabilités sont partagées entre les différents partenaires du système scolaire. Néanmoins, quelle que soit la complexité des découpages, celle qui revient aux collectivités territoriales apparaît toujours considérable. Partout l'enseignement de la musique est obligatoire à l'école élémentaire à raison d'une à trois heures par semaine. Dans certains établissements allemands, cet enseignement peut représenter jusqu'à une heure par jour. Si la formation des enseignants est insuffisante en Belgique, en Espagne et en Italie, au Danemark, la formation des professeurs doit comporter une spécialisation dans au moins deux disciplines. Aux Pays-Bas, l'instituteur peut être secondé par un professeur de musique, de même qu'au Royaume-Uni (les instituteurs sont assistés par des professeurs itinérants, *peripatetic teachers*) et en France (DUMistes). Dans d'autres pays l'enseignement est confié à un professeur spécialisé (Allemagne, Autriche, Suède). L'Espagne, enfin, ne prévoit pas d'intervenants extérieurs à l'école. Mais il y existe des baccalauréats arts plastiques, danse, musique, pour former les futurs professeurs de l'enseignement. On peut donc imaginer que ces enseignants ont moins que d'autres besoin d'être secondés par des intervenants extérieurs.

En définitive, même si l'appel à des intervenants extérieurs s'est progressivement généralisé – il s'agit plus fréquemment d'artistes que d'institutions culturelles, à la différence de la France –, il demeure relativement ponctuel et, le plus souvent, est envisagé comme un soutien à l'enseignement. Ce simple constat met en évidence les limites de la formation des enseignants lorsqu'il appartient à l'instituteur de transmettre l'ensemble des savoirs. Ce choix minimaliste traduit en outre des problèmes de financement qui se retrouvent dans tous les Etats européens et pas seulement en France.

Seule l'Italie a intégré une partie de l'enseignement spécialisé de la musique à l'enseignement général, en obligeant chaque province à créer au moins une école moyenne dédiée à l'enseignement musical. Ces établissements s'apparentent à nos classes à horaires aménagés (CHAM). Les seuls pays ayant développé une coopération entre enseignement spécialisé et enseignement général sont la Suède, le Royaume-Uni, où un pont est jeté entre pratiques d'initiation et pratiques amateurs, et le Danemark – mais ce système, largement privatisé, s'avère très coûteux pour les familles. Partout ailleurs, la faiblesse voire l'inexistence d'une coopération entre enseignements spécialisé et général sont dues à un cloisonnement excessif, et au fait que son développement dépend des initiatives locales.

BILAN

Au total, on observe :

- La grande diversité des dispositions relatives à l'éducation artistique et culturelle dans les Etats membres du Conseil de l'Europe : aucun modèle dominant ne se dégage. Certains pays définissent des directives très strictes sur le contenu de cet enseignement, tandis que d'autres laissent toute liberté aux établissements et aux enseignants pour définir le contenu et la pédagogie de l'enseignement artistique.

- Le très fort écart qui peut exister entre la proclamation de principes et leur application concrète. Dans tous les cas étudiés, les arts ont de fait un statut inférieur à celui des mathématiques et des sciences. Les arts ne sont guère considérés comme prioritaires dans le contexte du développement à long terme des systèmes éducatifs nationaux.

- Que la filière de l'enseignement artistique est le plus souvent réservée aux jeunes qui présentent des dispositions particulières pour les arts, ou qui ont des parents en mesure de leur payer un enseignement complémentaire dans ce domaine.

- Que l'un des obstacles à l'épanouissement de cet enseignement est la fréquente séparation des responsabilités gouvernementales, qui relèvent d'une part du ministère de l'Education et d'autre part du ministère de la Culture, voire d'un troisième ministère, celui de la Jeunesse et des Sports.

NOTE COMPARATIVE ENTRE L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE ET L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

par Jacques LASSALLE

Membre du HCEAC

En commentaire au rapport d'activité, remarquablement composé et rédigé, je m'approcherai du sujet par un jeu de comparaison entre deux concepts, deux pratiques et deux finalités différentes, à savoir l'enseignement artistique, et l'éducation artistique et culturelle. Comparer leur place aujourd'hui dans les dispositifs d'ensemble de l'Education nationale, c'est mettre en évidence les objectifs à atteindre par le Haut Conseil.

ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE

Monodisciplinaire

Horaires d'enseignement, qualification des professeurs, cursus et diplômes, budgets afférents dûment définis et formalisés en particulier dans le cycle secondaire.

Finalité :
acquisition d'un savoir historique, esthétique, praticien, à propos de l'art pictural, théâtral ou musical.

Ici, l'objectif est l'acquisition des connaissances.

Ici, l'interlocuteur est l'élève intégré.

Ici, l'enseignement de l'art est sa propre finalité.

EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Pluridisciplinaire

Horaires et volume d'activités, qualification des enseignants, cursus et objectifs, budget, indéfinis et souvent non prévus.

Finalité :
mode d'intégration, détour pédagogique, ultime chance souvent pour lutter dans une perspective citoyenne et républicaine contre la déscolarisation, l'analphabétisme, le communautarisme, les comportements déviants.

Là, l'objectif est la découverte du plaisir et de la nécessité d'apprendre.

Là, l'interlocuteur est souvent un jeune exclu qu'il faut réintégrer dans la communauté.

Là, la pratique artistique est un détour par lequel on apprend à apprendre, à imaginer, à créer.

Ici, l'enseignement est individualisé.

Là, il est partenarial.

Ici, l'enseignement est spécialisé. Une formation, des concours, des diplômes y conduisent.

Là, il est le fait d'enseignants venus de différentes disciplines, *associés* à des artistes et intervenants extérieurs.

Ici, la classe possède un espace scolaire aménagé à cet effet pour accueillir cet enseignement.

Là, le lieu peut être interne ou externe à l'établissement, équipé spécialement ou investi pour l'occasion.

Ici, le temps et l'espace sont dûment figés dans le programme de la classe.

Là, ils restent aléatoires, soumis pour l'essentiel à la bonne volonté des directeurs d'établissements et à la détermination des enseignants et de leurs partenaires artistiques.

Ici, le contenu des enseignements est quantifiable et annoncé.

Là, il est empirique, relève d'une pédagogie créative, plus que d'un programme formalisé.

Destinataires : cycle primaire, secondaire et supérieure (avec spécialisations progressives).

Destinataires : en priorité les élèves en difficulté, les zones difficiles, alors que souvent ce sont encore dans les établissements favorisés que s'expérimentent et se mettent en place, le mieux et le plus souvent, des partenariats éducatifs.

Ici, le professeur a l'initiative et le contrôle exclusif de son enseignement.

Là, tout doit se concerter entre responsables d'établissements scolaires et artistiques, entre enseignants et intervenants extérieurs, sans oublier les parents d'élèves.

Ici, les sorties, spectacles, concerts, visites au musées restent à l'initiative logistique du professeur.

Là, les sorties, les stages participent intégralement d'un projet d'éducation artistique (cf. expérience « Dix mois d'école et d'opéra » menée à l'Opéra national de Paris). Ils doivent être planifiés et budgétés dans le cadre de chaque année scolaire.

Ici, les cursus de formation des enseignants sont en place. Ils peuvent être améliorés, ils ne sont plus à inventer.

Là, la motivation, les contenus, l'entraînement au partenariat, ne sont pas au programme actuel des IUFM et des conservatoires, des écoles des Beaux-arts, etc.

Ici, les salaires et les rétributions sont clairement définis.

Là, les heures éventuellement supplémentaires des enseignants et les horaires d'intermittence rémunérée sont à préciser, quelquefois à imposer.

Le jeu comparatif pourrait se poursuivre longtemps. L'inscription de l'éducation artistique dans le socle commun est une conquête non négligeable. Mais désormais il importe absolument d'en quantifier les horaires (par exemple deux heures supplémentaires hebdomadaires réparties souplement sur l'année scolaire), d'en accepter et d'en affirmer le caractère interdisciplinaire, partenarial et adapté à chaque type d'expérience et d'environnement. Il importe aussi d'en désigner comme destinataires prioritaires les élèves en difficulté, les établissements situés dans des zones économiquement, socialement, culturellement marginalisées (certaines banlieues de la région parisienne, départements désindustrialisés du Nord, de l'Est et du Centre de la France).

Par exemple, on pourrait inscrire dans le cahier des charges des structures institutionnelles (théâtres, opéras, musées), en concertation avec les collectivités locales et les Ministres de l'Education nationale et de la Culture, des initiatives inspirées de collaborations ou programmes déjà existants (par exemple le programme « Dix mois d'école et d'opéra » de l'Opéra national de Paris, ou les collaborations instituées depuis de longues années entre les enseignants, les intervenants, les établissements scolaires et artistiques, les rectorats et les Drac, comme dans les Pays de Loire).

Autrement, les travaux, les ambitions, les rapports du Haut Conseil pourraient n'être que l'alibi d'une bonne volonté nationale plus incantatoire et abstraitement consensuelle que susceptible de conduire les pouvoirs publics et les collectivités locales à la détermination, au dégagement de moyens, et aux enjeux formulés d'un véritable passage à l'acte.

POUR UNE TERRITORIALISATION DE L'EAC

illustrée par des exemples en Bourgogne et Picardie

Par Marie-Christine LABOURDETTE et Marie-Danièle CAMPION

Membres du HCEAC

DEFINITIONS PREALABLES

L'éducation artistique et culturelle repose sur plusieurs éléments :

- les enseignements artistiques obligatoires qui sont du ressort de l'Education nationale (éducation musicale, arts plastiques en collège, arts appliqués au lycée professionnel) et optionnels (éducation musicale, arts plastiques, théâtre, cinéma, danse, arts du cirque, histoire des arts en lycée), les autres enseignements, qui ont tous une dimension culturelle et les dispositifs d'enseignement interdisciplinaires (IDD, PPCP, etc.).

- les **dispositifs artistiques et culturels institutionnels Education/Culture** qui font largement appel au partenariat des collectivités (PAC, ateliers, etc.)

- les **dispositifs artistiques et culturels et opérations hors temps scolaire** initiés ou impulsés par les collectivités locales ou territoriales (Passeport culturel) et/ou partagés avec différents services de l'Etat.

Force est de constater qu'il s'agit d'une nébuleuse complexe souffrant d'un manque de cohérence, de coordination et ne concernant ni tous les enfants, ni tous les jeunes, ni tous les territoires.

Or, il est important de leur offrir une éducation artistique et culturelle, que ce soit en temps scolaire et/ou hors temps scolaire mais l'Etat ne peut pas l'initier seul. Généralement, les collectivités territoriales s'y investissent très largement. Aussi l'intervention des deux ministères se conçoit dorénavant à leurs côtés dans un esprit de dialogue et de co- construction d'une éducation artistique et culturelle partagée en lien avec les institutions culturelles présentes sur le territoire.

En fait, chacun est à la croisée de différents territoires, et cette notion même de territoire est difficile à définir. Elle peut renvoyer à des découpages administratifs (géographiques) qui préexistent et sont en grande partie l'héritage du passé et à des structurations évolutives qui sont le fruit des différentes politiques publiques. Ainsi la notion de bassin, entité territoriale récente, est opératoire mais porte en elle toute la complexité du processus de territorialisation car elle peut recouvrir la notion de « bassins d'éducation » pour les Rectorats ou les Inspections académiques et la notion de « bassins de formation- emploi » pour les Conseils régionaux. Le découpage n'est pas toujours identique et on a certainement intérêt à les rendre superposables.

Or, les politiques – culturelles, éducatives – et les acteurs qui les mettent en œuvre travaillent sur des zones d'actions qui ne s'avèrent pas forcément pertinentes ou superposables.

Si un établissement scolaire s'inscrit dans un empilement de territoires (académie, département, bassin) il doit aussi s'inscrire dans les réseaux complexes de ces partenaires : collectivités locales et institutions culturelles.

Si une institution culturelle, telle une scène nationale, a pour missions le soutien à la création, la diffusion des œuvres au plus grand nombre et l'action territoriale, elle se doit d'avoir une politique concertée sur son bassin de vie en direction de tous les publics incluant le public jeune.

Il faut donc passer d'une territorialité reçue à une territorialité voulue, construite, fruit d'une politique concertée et partenariale et d'un projet d'aménagement durable du territoire. Cette conception semble s'imposer quand on parle de culture, celle-ci supposant toujours une construction volontaire, individuelle ou collective. Ainsi, l'accès à la maîtrise des codes culturels passe par la mobilisation de tous les acteurs de la chaîne qui met en relation l'enfant et l'artiste, donc par une « territorialisation active ».

PRINCIPES D'ACTION

L'éducation artistique et culturelle, dans toutes ses composantes, peut toucher tous les enfants et tous les jeunes quelle que soit sa zone géographique. Il faut donc travailler à la territorialisation des actions proposées en éducation artistique et culturelle :

- en privilégiant les zones les plus défavorisées afin de compenser les déficits culturels liés au contexte économique et social et en luttant contre l'immobilisme et la tendance à la résignation, flagrants dans certaines zones.

- en organisant ces actions dans le cadre d'une politique contractuelle pour leur donner une permanence dans le temps. Celles-ci ne devraient pas être liées à l'investissement individuel de quelques-uns, mais pourraient être pensées et partagées par la communauté éducative en lien et en cohérence avec l'environnement culturel présent sur son territoire.

- en construisant de manière pluriannuelle un lien explicite entre les actions d'éducation artistique et culturelle et les objectifs prioritaires de l'Ecole tels qu'ils sont exprimés dans le socle commun et dans le Projet académique.

- en les articulant avec les politiques culturelles des partenaires publics et en les inscrivant dans des projets pluriannuels construits dans une démarche commune d'analyse, de conventionnement et d'évaluation.

- en les évaluant de manière partenariale et systématique.

CADRE CONTRACTUEL ET NIVEAUX DE DIALOGUE

Le cadre contractuel

Pour s'inscrire dans une politique territoriale plus large, prenant en compte les politiques des collectivités à leurs différents niveaux d'intervention, il semble opportun de contractualiser avec elles sur des projets fédérateurs qu'on aura intérêt à concevoir dans la durée pour éviter des opérations trop événementielles. Il faut veiller à impliquer l'ensemble des partenaires dès leur conception. On utilisera des dispositifs comme :

- les Comités d'éducation artistique et culturelle prévus par la circulaire conjointe EN/Culture de janvier 2005 qui fixent les priorités d'actions : état des lieux précis, définition des axes généraux d'une politique commune, évaluation des résultats obtenus.

- les plans de développement culturel des départements qui en assurent la déclinaison au plan départemental.

- l'outil CLEA (contrats locaux d'éducation artistique) qui doit irriguer les territoires.

Les trois niveaux de dialogue

- Les intercommunalités pour le primaire (à noter que 80% des regroupements communaux ont pris la compétence d'animation) : ce sont donc des espaces pertinents pour mettre en place des contrats locaux d'éducation artistique englobant les projets éducatifs locaux, les contrats éducatifs locaux ou les projets éducatifs territoriaux, les volets culturels des projets d'écoles en relation avec les structures culturelles présentes sur le territoire (écoles de musique, danse et théâtre, bibliothèques, musées...).

- Les conseils généraux pour les collèges : la plupart d'entre eux soutient les dispositifs de classes à projet artistique et culturel et les ateliers artistiques. Tous participent au dispositif « collège au cinéma » aux côtés du centre national de la cinématographie, des directions régionales des affaires culturelles et des inspections académiques. Ils réfléchissent également à une offre culturelle territorialisée et accompagnent souvent les actions en faveur de l'éducation artistique et culturelle au niveau des intercommunalités. On peut dans ce cas initier des CLEA liant écoles et collèges et prenant en compte le hors temps scolaire.

- Les Conseils régionaux pour les lycées, lycées professionnels et lycées agricoles : ceux-ci s'inscrivent dans des programmes de sensibilisation communs tels que « Lycéens au cinéma », « Kiosque au lycée » (deux actions soutenues par le Ministère de la Culture et de la Communication). Ils proposent souvent leurs propres actions.

Exemple : coupons ou cartes de réduction aux lycéens pour un accès plus facile aux salles de spectacle et de cinéma, opérations régionales en faveur des lycéens tels que « le prix littéraire des lycéens » en Bourgogne.

METHODOLOGIE PARTENARIALE

Pour réussir la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle, il semble utile d'identifier des personnes référents qui, dans chaque élément du système, assurent un travail d'interface et de définir leurs missions.

Ces personnes seront réunies une fois par an à l'initiative de la DRAC et du Rectorat, en lien avec les collectivités pour évaluer l'impact de la mise en œuvre de la politique d'éducation artistique et culturelle sur leur territoire et y apporter d'éventuels infléchissements. Dans cette perspective, les pôles nationaux de ressources trouveront toute leur place, non seulement comme centre de formations nationales et régionales, mais aussi comme lieu ressources pour les professionnels de l'éducation et pour nourrir des actions fédératrices en direction des enfants et des jeunes.

Identification et missions des référents :

Du côté de l'Education nationale, il est indispensable de disposer d'un référent culture dans chaque Inspection académique, qui sera l'interlocuteur privilégié des différents niveaux du système de l'éducation nationale (DAAC, IA...), des services de la direction régionale des affaires culturelles et de ceux des collectivités.

Sa mission sera :

- de travailler à la cohérence de l'aménagement culturel du territoire départemental en lien étroit avec le DAAC, le conseiller EAC et les services culturels des collectivités.

- d'aider certaines équipes pédagogiques à élaborer un volet culturel et artistique ambitieux avec l'appui du service éducatif et/ou des publics d'une institution culturelle choisie comme partenaire.

- d'animer le réseau des enseignants mis à disposition dans les institutions culturelles à l'échelle du département.

Dans ce contexte, la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle passe aussi par la rénovation du rôle des enseignants mis à disposition dans des institutions culturelles partenaires.

Ces enseignants font partie réellement du service éducatif et culturel de l'institution culturelle. A ce titre, leur cahier des charges – élaboré en fonction du contexte local avec le référent de l'inspection académique et le conseiller à l'éducation artistique et culturelle – pourra comprendre :

- la co-construction avec les professionnels des institutions culturelles, de modules de sensibilisation, de pratique artistique, d'exposition ou de visite en lien avec le milieu enseignant et ses attentes pédagogiques.

- l'encadrement, de temps à autre, des groupes d'enfants à partir d'un programme spécifique qu'ils auront eux-mêmes élaboré.

- l'établissement de relations suivies avec les établissements scolaires de proximité.

- la participation à des projets pédagogiques communs entre MAD.

Exemple : dans l'académie d'Amiens, on pourrait penser à des rapprochements entre différents musées d'histoire, l'Historial et la Caverne du Dragon, à la réalisation d'outils pédagogiques communs. Un enseignant pourrait intervenir dans un service éducatif soutenant l'action en milieu scolaire de plusieurs petites structures (exemple des Maisons d'écrivain dans le sud de l'Aisne).

Les institutions culturelles comme les équipes artistiques peuvent être forces de proposition en matière d'éducation artistique et culturelle en fonction de leur programmation et/ou de leur projet artistique. Aussi, il est important que ces offres puissent être relayées par la DRAC, les autorités scolaires via leurs référents afin qu'ils puissent y travailler avec les équipes éducatives des établissements scolaires dans un esprit de co-construction de projets.

Les directions régionales des affaires culturelles s'engagent à :

- inciter les institutions culturelles à intégrer davantage les enjeux d'éducation artistique et culturelle dans leur projet artistique et à favoriser le développement de services chargés des relations avec le public et particulièrement avec le public jeune.

- inciter certaines d'entre elles à avoir une compétence transversale.

- continuer à suivre et à aider le travail mené dans les institutions culturelles labellisées pôles nationaux de ressources.

- inciter les équipes artistiques et les artistes à favoriser l'éducation artistique dans leurs projets de création.

Les missions de ces institutions culturelles pourront être différenciées en fonction de leur investissement en éducation artistique et culturelle, de leur taille et de leur personnel.

La territorialisation entraîne donc la différenciation des acteurs et des degrés d'implication dans des projets d'éducation artistique et culturelle.

MODUS OPERANDI

Il paraît opportun de **faire un état des lieux partagé** des ressources pédagogiques et éducatives ainsi qu'artistiques et culturelles disponibles sur le territoire visé.

A partir de cet état des lieux, la définition d'un volet culturel d'établissement est préalable à toute action en temps scolaire et se conçoit en lien avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences. Le projet d'établissement détermine pour une durée de trois ans, des axes de travail culturel qui peuvent se décliner en divers projets spécifiques.

Le conseil pédagogique, le relais culturel d'établissement, dont on a intérêt à généraliser l'existence, devront aider à leur mise en cohérence et au développement de leur mise en relation avec les objectifs pédagogiques liés à la réussite de tous les élèves.

Quelle que soit la structure territoriale utilisée (bassin, pays, agglomération, REP ou Réseau ambition- réussite), il conviendra de soutenir des établissements « chefs de file » à la tête de projets culturels de réseau, issus des échanges des chefs d'établissements et des responsables des institutions culturelles dans un esprit de co- construction.

Le concept du collège « Maison de la Nation » pourra s'appliquer à ces établissements « chef de file » faisant de ces établissements scolaires un lieu de culture ouvert sur l'extérieur proche, dans le temps scolaire et le hors temps scolaire.

Le rôle de ces établissements scolaires « chefs de file » serait de :

- être l'animateur de la relation globale sur le territoire avec la structure culturelle partenaire.
- être l'incitateur d'actions de sensibilisation et de projets d'éducation artistique et culturelle auprès des établissements voisins sur le territoire en question. Cette animation du réseau se traduirait par exemple par l'invitation des établissements voisins à des expositions organisées dans les locaux de l'établissement chef de file ou de la structure culturelle partenaire, par des invitations à participer à des petites formes en spectacle vivant ou à assister à des lectures organisées par une structure culturelle ou une équipe artistique.
- être un lieu d'accueil pour des formations de bassin.

Exemple : En Bourgogne, pourraient être considérés comme chef de file les trois galeries « collège » en art contemporain dans la Nièvre, les lycées ayant des enseignements obligatoires artistiques en cinéma, en danse, ou en théâtre et les lycées agricoles qui portent déjà des projets cohérents développant une éducation artistique de qualité généralement ouverts sur le territoire et qui sont encadrés par des enseignants d'éducation socioculturelle.

Les institutions culturelles dotées de services éducatifs pourront :

- aider à la co-construction des volets culturels des établissements scolaires « chefs de files » à la tête de projets culturels de réseau en apportant leur regard professionnel et transversal. En cela, elles n'interviendront pas uniquement dans leur domaine de prédilection mais plus en professionnels de la culture habitués à construire un projet et/ou une ligne artistique.
- renseigner les établissements scolaires sur les équipes artistiques présentes sur le territoire prêtes à s'investir dans des projets d'éducation artistique et culturelle.
- Construire avec les enseignants mis à disposition dans leur structure, des formations, des modules de sensibilisation, de pratique artistique encadrée par des artistes (en fonction de la taille et des moyens humains et financiers de leur service éducatif et culturel).
- proposer à des équipes artistiques indépendantes et partenaires, un travail en EAC.

- participer en collaboration étroite avec les pôles nationaux de ressources à la mise en place de formations conjointes artistes, professionnels de la culture et professionnels de l'éducation (enseignants et animateurs).

- être animateur ou chef de file de structures culturelles de moindre dimension.

- avoir un lien privilégié avec les référents de l'éducation nationale (référént départemental, enseignant mis à disposition dans les institutions culturelles), le conseiller EAC de la DRAC et les services culturels de collectivités.

L'irrigation du réseau sera animée par les pôles nationaux de ressources qui proposeront :

- des formations nationales conjointes encadrées par des artistes et réservées aux artistes et professionnels de la culture, aux enseignants « personnes ressources » et au personnel des collectivités.

- des formations régionales co-animées par des pédagogues et des artistes ou professionnels de la culture réservées aux enseignants, artistes et professionnels de la culture et /ou de l'éducation dans un esprit de co- construction avec les services de la formation continue du rectorat.

- des animations lors des manifestations nationales telles que « lire en fête », la fête de la science »... en direction des enseignants et des jeunes

- des lieux- ressources : lieux de documentation, de suggestions....

Les institutions culturelles moins engagées en EAC et/ou manquant de personnel pour offrir des actions partenariales pourront :

- travailler en réseau notamment avec des équipes artistiques présentes sur leur bassin d'implantation

- développer des liens et/ou s'intégrer dans les projets de réseaux proposés par les enseignants mis à disposition dans ces structures ou par des équipes artistiques.

EVALUATION GLOBALE DE CE TRAVAIL

Les indicateurs d'évaluation du volet culturel des projets d'établissement des EPLE pourraient être les suivants :

- les relations avec les structures culturelles de proximité,
- l'utilisation des ressources locales,
- le lien avec les écoles et les établissements de proximité,
- la relation avec les collectivités,
- le lien avec les enseignements,
- le lien avec la mise en place du socle,
- le lien avec les procédures d'aide (PPRE),
- le lien avec les familles,
- les pourcentages et types d'élèves concernés.

Les quatre premiers indicateurs concernent la territorialisation de l'éducation artistique et culturelle.

Les indicateurs pour les institutions culturelles pourraient être les suivants :

- nombre de partenariats noués avec les établissements scolaires sur leur bassin d'implantation

- nombre d'équipes artistiques et/ou présentes sur les territoires, œuvrant en éducation artistique et culturelle au côté des institutions culturelles.

- type d'activités proposées
- taux de fréquentation des jeunes dans le cadre de la scolarité et hors cadre
- incidence sur les familles quant à la fréquentation du lieu
- lien avec les institutions culturelles de moindre ampleur

FICHE EXEMPLE POUR UN TRAVAIL INTER REGIONAL

Cas particulier de la Bourgogne et de la Picardie

Il conviendrait de :

1. choisir la relation entre l'éducation artistique et culturelle et le socle commun comme priorité de l'année, de développer la liaison école/collège sur ce thème,
2. conduire une enquête dans les établissements culturels (quel public, dans quelle proportion).
3. travailler sur la ruralité,
4. travailler sur le patrimoine bâti en y intégrant l'architecture contemporaine et les problématiques de l'urbanisme, travailler avec les CAUE,
5. développer les échanges autour des PNR (photographie, théâtre, chant choral, archéologie pour l'académie de Dijon– musiques actuelles pour l'académie d'Amiens).

**CONTRIBUTION DU HCEAC RELATIVE A LA DEFINITION DU « SOCLE COMMUN DE
CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES » PAR LE DECRET D'APPLICATION DE
LA LOI D'ORIENTATION ET DE PROGRAMME POUR L'AVENIR DE L'ECOLE DU 23 AVRIL 2005**

L'éducation artistique et culturelle concourt à la formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes. Elle vise à l'acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés, conformément à la loi de 1988. Elle joue un rôle essentiel en matière de valorisation de la diversité des cultures et des formes artistiques. Elle contribue à la formation de la personnalité et est un facteur déterminant de la construction de l'identité culturelle de chacun.

A ce titre, l'éducation artistique et culturelle doit participer à l'acquisition de la « culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté » visé par l'art. 9 de la loi du 23 avril 2005. Elle est aussi de nature transversale et permet l'exercice de la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines. Elle favorise l'acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage : elle contribue ainsi à la maîtrise des langages, notamment de la langue française, des langues étrangères comme des « techniques usuelles de l'information et de la communication » également visées par l'art. 9 de la loi du 23 avril 2005, en développant les capacités d'analyse et d'expression. Elle prépare ainsi au choix et au jugement, participe à la formation d'un esprit lucide et éclairé, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale.

L'éducation artistique et culturelle est définie comme un ensemble comportant :

1. des enseignements artistiques obligatoires à l'école et au collège,
2. des approches croisées articulées avec les enseignements,
3. des activités complémentaires, pouvant, le cas échéant, se prolonger en dehors du temps scolaire (ateliers, etc.),
4. des démarches d'acquisition de la dimension culturelle dans l'ensemble des disciplines.

L'éducation artistique et culturelle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendu comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste.

Afin d'accroître l'égalité des chances, les conseils d'école et d'établissement veilleront, dans l'écriture et la mise en œuvre du volet artistique et culturel du projet d'école ou d'établissement, à la mise en cohérence du parcours de l'élève en tenant compte des quatre composantes de l'éducation artistique et culturelle à chaque niveau de sa scolarité.

Dans cet esprit, il est désormais demandé à toutes les écoles et à tous les établissements scolaires la mise en œuvre d'un volet artistique et culturel dans leurs projets, posant les bases du développement des partenariats territoriaux qui doivent se multiplier entre ces établissements et les structures artistiques et culturelles. Pour leur part, celles-ci sont tenues de renforcer leurs missions d'action éducative dès lors qu'elles sont financées par le ministère de la Culture. Ces partenariats doivent bénéficier au plus grand nombre d'élèves et favoriser autant que possible la fréquentation des œuvres de création et des formes du patrimoine *in situ*.

<p style="text-align: center;">CONTRIBUTION DU HAUT CONSEIL AU PROJET D'ARRETE SUR LE CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAITRES EN IUFM</p>

Désireux de se tenir au plus près des annonces faites par le Ministre le 12 juillet en Avignon, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) propose :

a) En page 1 du projet d'arrêté, d'ajouter après la phrase « vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation », la phrase « vu l'avis du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle »

b) En page 12 de l'annexe, paragraphe intitulé « Découvrir les partenaires de l'Ecole pour travailler ensemble », d'ajouter après la phrase concernant les professeurs stagiaires d'éducation physique et sportive, la phrase :

« Tous les professeurs stagiaires susceptibles d'enseigner des disciplines artistiques bénéficieront d'un module de formation au partenariat avec les professionnels et les établissements relevant du Ministère chargé de la culture, ainsi que les collectivités territoriales. »

c) En page 23 de l'annexe, paragraphe intitulé « Capacités », 5^e alinéa, d'écrire :
- « dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du Ministère de la culture, ainsi que les collectivités territoriales, et le monde associatif). »

TABLE DES MATIERES

Sommaire.....	3
Remerciements.....	5
Lettre de mission.....	7
Organigramme du Haut Conseil.....	11
Présentation des membres.....	13
 AVANT-PROPOS.....	 17
Jean-Miguel Pire, Rapporteur général	
 INTRODUCTION.....	 19
Didier Lockwood, Vice-président	

PREMIERE PARTIE : RAPPORT D'ACTIVITE

1.1. Synthèse des séances plénières.....	25
19 décembre 2006.....	31
28 novembre et 24 octobre 2006.....	37
26 septembre 2006.....	43
26 juin 2006.....	49
29 mai 2006.....	53
24 avril 2006.....	57
27 mars 2006.....	63
27 février 2006.....	67
30 janvier 2006.....	69
 1.2. Rapport d'impact.....	 73
1.2.1. Contribution au Socle commun.....	73
1.2.2. Contribution à la réforme des IUFM.....	74
1.2.3. Evaluation de l'éducation artistique et culturelle dans le premier degré.....	75
1.2.4. Mise en réseau des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle.....	76

DEUXIEME PARTIE : PROPOSITIONS

Propositions.....	79
Les conditions de la réussite.....	83
Conclusion.....	85
Jean-Miguel Pire, Rapporteur général	

ANNEXES

I. DECRET 91

1 - Décret n° 2005-1289 du 17 octobre 2005 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle.....	93
---	----

II. AUDITIONS EFFECTUEES EN SEANCE PLENIERE.....97

2 –Liste des auditions du Haut conseil, janvier-décembre 2006.....	99
3 - <i>Verbatim</i> des auditions	
19 décembre 2006.....	101
24 octobre 2006.....	127
28 novembre 2006.....	175
26 septembre 2006.....	217
26 juin 2006.....	233
21 juin 2006.....	247
29 mai 2006.....	249
24 avril 2006.....	261
27 mars 2006.....	269
27 février 2006.....	281
30 janvier 2006.....	287

III. CONTRIBUTIONS DU HAUT CONSEIL.....297

4 - <i>Historique et état des lieux de l'éducation artistique et culturelle,</i> note de M. Pierre Baqué, chargé de mission au Haut Conseil.....	299
5 - <i>Panorama de l'éducation artistique et culturelle en Europe.....</i>	301

6 - <i>Comparaison entre l'enseignement artistique et l'éducation artistique et culturelle</i> , note de M. Jacques Lassalle, membre du Haut Conseil.....	305
7 - <i>Pour une territorialisation de l'éducation artistique et culturelle illustrée par des exemples en Bourgogne et Picardie</i> , note de Mmes Marie-Danièle Campion et Marie-Christine Labourdette, membres du Haut Conseil.....	309
8 - <i>Contribution du Haut Conseil au Socle commun de connaissances et de compétences</i>	317
9 - <i>Contribution du Haut Conseil au projet d'arrêté portant sur le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM</i>	319