



## Episode n°1 (mardi 24 mai 2011)

### **Médiateur :**

Jean-Claude Lartigot : ancien directeur de la NACRe (Nouvelle Agence Culturelle Régionale de Rhône-Alpes) de 2005 à 2010.

### **Intervenants :**

Dominique Clément : clarinettiste, compositeur, co-fondateur de l'Ensemble Aleph, formateur au CNSMD de Lyon et au Cefedem Rhône-Alpes

Pascal Papini : comédien, metteur en scène, professeur de théâtre au conservatoire de théâtre de Midi-Pyrénées au CRR (Conservatoire à Rayonnement Régional) de Toulouse et chargé de mission sur la formation théâtrale pour cette ville

Jean-Charles François : compositeur, percussionniste, co-fondateur de l'Ensemble Aleph

### **Grands témoins :**

Eddy Schepens : professeur de Sciences de l'Education dans la formation diplômante au CA au CNSMD de Lyon, directeur-adjoint du Cefedem Rhône-Alpes

Jacques Sauvageot : ancien président de l'Association nationale des directeurs d'écoles d'art ANDEA, directeur de publication pour "La lettre des écoles"

Michel Develay : professeur émérite en Sciences de l'Education à l'Université Lyon II

## **SOMMAIRE**

INTRODUCTION	p2
PARTIE 1. RECIT ET TMOIGNAGE, QUESTIONS ET DISCUSSION	
• Dominique Clément : « Les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes »	p5
• Pascal Papini : « La mise en place d'un département théâtre à Avignon, entre 1996 et 2007. »	p11
• Jean-Charles François : « La recherche sur les pratiques musicales à l'Université de San Diego, 1972-1990. Un récit et un bilan. »	p17
PARTIE 2. LES GRAND TMOINS	p22
ANNEXE 1	p28





## INTRODUCTION

---

Après un tour de table et une présentation succincte de l'association ARTe[F]act, la rencontre commence par la présentation de la démarche intitulée "Renc'Arts" (contraction de "Rencontre entre tous les Arts").

### **ARTe[F]act :**

Les éléments déclencheurs de cette rencontre.

Nous avons initié cette démarche au mois de décembre dernier, en réponse à plusieurs problèmes auxquels nous étions confrontés, parmi les trois principaux :

1) La nécessité de l'élargissement de notre action dans deux directions : un élargissement "horizontal" à l'ensemble des activités artistiques (danse, théâtre, spectacle vivant, cirque, marionnette, etc...), et "vertical" car les questions concernant l'enseignement initial nous apparaissent très fortement liées aux questions d'enseignement supérieur. Ce double élargissement nous semblait pertinent, mais posait la question du "comment faire" : comment arriver à dire des choses ensemble ? Comment faire se rencontrer des gens issus de différentes disciplines artistiques ?

2) C'était également une réponse à l'injonction de l'État de regrouper les secteurs artistiques pour constituer des pôles de « taille critique ». Il s'agissait alors de prendre cette idée au pied de la lettre mais de construire cela autrement que sous forme d'un patchwork dépourvu de sens.

3) Enfin cette rencontre s'inscrit aussi dans la perspective d'Assises nationales sur l'enseignement artistique, qui seront organisées en fin d'année par un collectif appelé le "Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, l'Education et les Enseignements Artistiques", le CANOPEEA<sup>1</sup>. Dans ce cadre, nous essayons de construire collectivement des réflexions et des actions.

### **Objectifs plus spécifiques de « Renc'Arts » :**

ARTe[F]act étant au départ une association constituée majoritairement de musiciens, nous avons donc contacté des personnes extérieures à notre champ. Nous avons d'ailleurs collecté d'autres témoignages que ceux qui seront présentés aujourd'hui, mais leurs auteurs ne pouvaient être présent pour cette première réunion : Pascale Joannard (arts plastiques)<sup>2</sup> et Denis Plassard (danse) notamment, interviendrons lors d'une deuxième rencontre. La réunion vise à présenter des témoignages de pratiques artistiques ayant évoluées. En effet, en filigrane

---

<sup>1</sup> CANOPEEA pour Collectif pour des Assises Nationales Ouvertes sur les Pratiques, l'Education et les Enseignements Artistiques, comprenant avec ARTe[F]act : la Plate-forme interrégionale d'échange et de coopération pour le développement culturel ; Arts vivants et départements ; Culture et départements ; Conseil des CEFEDM (Centre de Formation des Enseignants de la Danse et de la Musique) ; Conseil des CFMI (Centre de Formation des Musiciens Intervenants à l'école) ; collectif RPM (Recherche en "Pédagogie Musicale) ; CdF (Conservatoires de France) ; FNEIJMA (Fédération Nationale des Ecoles d'Influence Jazz et Musiques Actuelles) ; FNAPEC (Fédération Nationale des Associations de Parents d'Elèves des Conservatoires et écoles de musique de danse et de théâtre).

<sup>2</sup> Le document de Pascale Joannard "Ateliers «Lézards Buissonniers»" est disponible, en cliquant : [http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc\\_PJoannardLezardsBuissonniers.pdf](http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc_PJoannardLezardsBuissonniers.pdf)



de la réforme sur l'enseignement supérieur artistique<sup>3</sup>, on perçoit une vision assez figée des métiers. Pour répondre à cela, et dans la perspective d'anticiper l'évolution de l'enseignement supérieur, nous avons voulu partir des pratiques contemporaines pour en interroger les évolutions. Pendant cette rencontre, il ne s'agit donc pas d'imaginer une maquette de ce que pourrait être un pôle d'enseignement supérieur qui regrouperait plusieurs domaines artistiques, ni quelque chose de modélisant. Mais il s'agit de s'écouter, d'échanger, de discuter nos cultures, construire collectivement nos valeurs, réfléchir à nos enjeux. Aujourd'hui ce n'est qu'une première étape à l'occasion de laquelle nous allons entendre trois témoignages : deux en musique, un en théâtre. Il y a aussi dans la salle des personnes qui appartiennent à différents domaines artistiques, certains travaillent eux même sur un témoignage,... Ils peuvent intervenir, ils sont même encouragés à intervenir car nous avons pour cette première rencontre une grande représentation de musiciens...

La journée d'aujourd'hui est une première étape, expérimentale, dont nous espérons tirer des enseignements pour organiser une deuxième rencontre en octobre, puis d'autres par la suite. Comme nous l'avons déjà dit, tout cela s'élabore en perspective d'Assises nationales qui pourraient s'organiser en trois temps avec le CANOPEEA<sup>1</sup>. L'objectif est de pouvoir fournir des éléments programmatiques autour des élections de 2012 et de leurs résultats...

**JC.Lartigot** : Le reste de la matinée va se dérouler en deux grands temps. Dans le premier, trois personnes vont prendre la parole pour tenter de restituer comment des pratiques artistiques ou des formations aux pratiques artistiques ont évolué. Ils vont avoir une demi-heure pour présenter leur témoignage et ensuite échanger avec l'ensemble des personnes présentes. Il est demandé évidemment que chacun investisse, de sa spécialité, de son champ, de ses propres interrogations, les préoccupations portées par les intervenants.

Après les témoignages et les débats, trois grands témoins : Eddy Schepens, Jacques Sauvageot et Michel Develay réagiront, renverront un certain nombre de remarques, de questions. L'ensemble des débats sera enregistré et transcrit, il est aussi prévu d'en faire une analyse pour pouvoir fournir de la matière aux journées suivantes.

Dernière précision, trois étudiants du Cefedem sont présents pour prendre des notes afin de poser les bases de ce qui pourrait être un **glossaire commun** aux différents domaines artistiques, rapportant la ou les manières dont chacun désigne ses activités, ses objets, ses concepts.

**M.Develay** : L'objectif est-il de voir comment comprendre les trois témoignages que nous allons entendre, sur différents registres : institutionnels par exemple, modèles de formation, modèles théoriques, conception des esthétiques évoquées ? Et comment ils pourraient être intégrés à ce que serait un pôle d'enseignement supérieur ?

**JC.Lartigot** : Je crois que le souci n'est pas si institutionnel pour l'instant. Le but n'est pas de dresser les contours d'un établissement mais de travailler sur les difficultés qu'il y aurait à vaincre pour que ce rapprochement ne soit pas une simple juxtaposition de filières de formation aux arts plastiques, théâtre, danse...

**E.Schepens** : Dans ce que j'avais compris des propos d'ARTE[F]act, il y a le fait que, dans la réforme de l'enseignement supérieur artistique, on demeure dans une conception figée de la

---

<sup>3</sup> Cette réforme est la mise en place du processus de Bologne, dite en France "réforme LMD" (pour Licence-Master-Doctorat) dans les différents enseignements supérieurs artistiques. Les premiers textes LMD sont parus en 2002 avec des délais d'application pouvant aller jusqu'à 2010... mais certains secteurs ont commencé très tard !



conception des métiers. Du coup les comptes rendus d'expériences que vous tentez de réunir servent justement à montrer en quoi les métiers ont évolué dans les pratiques et dans les logiques de formation.

**ARTE[F]act** : Il y a trois niveaux dans notre démarche : à travers les témoignages nous cherchons en effet à rendre public la manière dont les pratiques ont évolué. Nous observons s'il y a des points communs, si les évolutions vont dans le même sens selon les domaines artistiques, ou si au contraire, il y a des divergences. Un deuxième niveau est de s'informer sur le positionnement actuel des autres domaines artistiques par rapport à la réforme. Savoir si les enjeux, les problématiques sont les mêmes, et si des réactions ont émergé. Et un troisième niveau, conséquence de la réflexion sur les deux autres, serait de forger cette culture commune qui est en train de se constituer, de s'entendre sur des principes, d'en poser les termes... pour éventuellement, opérer des rapprochements concrets au sein de pôles mais là, ce sera l'étape 10, 11, 12. Pour l'instant on en est qu'au début.

**JC.Lartigot** : J'ai l'impression qu'il y a aussi une part de non-dit. Je veux dire que les volontés politiques exprimées dans les différents textes de la réforme disent s'appuyer sur une démarche rationalisante qui part des métiers tels qu'ils existent : on parle souvent de référentiel métiers par exemple. C'est souvent la démarche de tous les corps professionnels, mais aussi de beaucoup d'organismes de formation, principalement dans la Formation Professionnelle Continue. Cela suppose des allers et retours entre formation continue et initiale. Ces référentiels métiers ont certaines qualités et caractéristiques, mais ils ont souvent tendance à décrire les métiers tels qu'ils existent, et pas forcément tels que l'on souhaiterait qu'ils puissent exister –c'est peut-être un procès d'intention qu'il faudrait affiner–, ou même tels qu'ils ont déjà évolué dans les pratiques réellement existantes, et dans des endroits où les choses bougent, pour le dire de façon un peu pragmatique. Ainsi, tout en ayant des formations des diplômés etc... des artistes ont mis en œuvre des compétences et des qualités qu'ils n'ont pas forcément appris dans des institutions faites pour cela. S'il faut penser une nouvelle institution dans laquelle il y aurait l'opportunité d'un regroupement de différents arts, ce serait intéressant que ce regroupement ne soit pas une simple juxtaposition, que ce regroupement puisse instituer du changement... plutôt que du maintien en l'état de quelque chose qui serait déjà dépassé.

**E.Schepens** : Nous avons eu une réunion il y a deux ou trois mois au cours de laquelle cette question de l'enseignement supérieur artistique s'est posée. Je voudrais donner deux exemples de questionnements pour bien valider la direction que l'on souhaite prendre.

Premier exemple : En arts plastiques, au moment de leur réforme il y a deux ans déjà, les écoles d'art ont eu très peur que la logique de la recherche mise en avant pour pouvoir délivrer le master soit en fait une démarche vampirisée par les recherches de type académique, universitaire. Ce qui correspondrait alors à une culture esthétique générale, qui dans le fond a peu à voir avec la pratique artistique. L'ANDEA a produit un texte qui évoquait cette question là.<sup>4</sup>

Deuxième exemple : au Cefedem Rhône-Alpes (RA), nous nous sommes demandé « Qu'est ce que la recherche pour un artiste ? Comment faut-il la concevoir alors que les pratiques artistiques ont fortement évolué par rapport au modèle datant de trente ou quarante ans ? » Et on s'est heurté au moins à deux problèmes. Le premier est que le Cefedem RA centre sa

---

<sup>4</sup> ANDEA : Association Nationale des Directeurs d'Ecoles d'Art, <http://www.andea.fr/>  
Voir le compte-rendu du CA de l'ANDEA du 17 avril 2009 :  
<http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/ANDEAca090417.pdf>



formation sur les projets d'étudiants et sur des tâches, d'avantage que sur des cours. On change là fortement un des paradigmes de l'enseignement supérieur, souvent envisagés comme magistraux et où les savoirs d'experts priment sur les recherches et les expérimentations des étudiants eux-mêmes : au Cefedem RA, les étudiants animent des séminaires après avoir procédé à des recherches sur des questions tant musicales que pédagogiques ou de sciences humaines. Le deuxième problème a été la définition même du métier de prof de musique, pour laquelle il y a une forte tendance à revenir à une conception ancienne qui demeure peu débattue.



## **PARTIE 1.**

### **RECIT ET TEMOIGNAGE, QUESTIONS ET DISCUSSION**

---



#### **PREMIERE INTERVENTION**

**DOMINIQUE CLEMENT :**

*« Exemple d'une évolution de pratique de formation...*

*faisant évoluer les pratiques artistiques des étudiants :*

*Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes »*

[...tartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc\\_KHahnDClementProjetReaCefedem.pdf](http://...tartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc_KHahnDClementProjetReaCefedem.pdf)

#### **Dominique Clément :**

Ma pratique artistique, en tant que clarinettiste et compositeur, est celle de la musique contemporaine. Je suis formateur au Cefedem RA et à la formation diplômante au CA (FDCA). Je remplace au pied levé Karine Hahn qui devait faire cette intervention. Je vais me référer à deux textes : l'un qui est dans Enseigner la musique<sup>5</sup>, et l'autre qui est une version adaptée au cahier des charges de Renc'Arts, contenant de nouveaux exemples et qui tente de cerner un peu plus l'évolution des pratiques de formation en faisant évoluer les pratiques artistiques des étudiants. C'est un texte de 19 pages, très développé. Je ne le lirai pas mais j'en suivrai le plan et je vous renvoie à sa lecture détaillée. Avant de présenter ce dispositif de formation, pour essayer d'être clair pour ceux qui ne sont pas musiciens, je vais revenir sur quelques points qui structurent fortement l'enseignement de la musique.

---

<sup>5</sup> "Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes" par Jean-Charles François, Eddy Schepens, Karine Hahn et Dominique Clément, in Enseigner la musique n°9 et 10, Cahiers de Recherches du Cefedem Rhône-Alpes CNSMD de Lyon, 2007 (pp 173-194).

Cet article a été présenté à la Guildhall School of music and Drama en 2006 dans le cadre du colloque "The Reflective Conservatoire : Apprentices and Sorcerers ?". Et un extrait a été publié dans la "Lettre des écoles" n°04 du 6décembre 2010 (pp 11-13)

[http://emafructidor.com/wp-content/uploads/2010/12/lettresecoles\\_004.pdf](http://emafructidor.com/wp-content/uploads/2010/12/lettresecoles_004.pdf)



Premier point fort structurant l'enseignement de la musique : l'entrée en musique se fait par l'instrument. Cette caractéristique pratique a énormément de conséquences. C'est assez différent je crois des autres disciplines artistiques. On peut constater encore aujourd'hui, malgré une grande évolution des écoles de musique, que c'est très rare que des élèves puissent pratiquer un instrument sans qu'il y ait un prof correspondant dans cette école. On voit bien que l'entrée par l'instrument est quelque chose de prépondérant, qui organise l'équipe d'enseignants, le cursus et beaucoup d'autres choses. Quand se sont mis en place les centres de formation à l'enseignement, les Cefedem, le principe était d'accueillir l'ensemble des instruments mais il n'y avait pas les moyens d'avoir une équipe avec des formateurs pour chacun des instruments. Donc là il y avait une condition nouvelle qui nous a obligé à basculer et remettre en cause un « chromosome interne » des musiciens.

Au départ, au Cefedem RA, il n'y avait pas forcément de formation à la musique, la formation était principalement centré sur l'enseignement. Mais pour des raisons de cohérence de la formation exprimées en interne mais aussi, principalement d'ailleurs, suite aux revendications exprimées par la frange conservatrice du milieu professionnel, très focalisé sur la question du "niveau", l'idée qu'on ne pouvait pas séparer enseignement et musique s'est très vite imposée. Il y a donc deux raisons un peu opposées qui expliquent que l'on a dû très vite se poser la question de ce qu'il allait se faire musicalement dans ces centres de formation à l'enseignement de la musique. La donnée inédite était que cela devait se situer dans un contexte différent de ce qui se passe dans une école de musique. Dans un premier temps, un dispositif de formation qui sous-traitait, appelé à l'époque « perfectionnement instrumental », s'est mis en place. On voit bien dans le mot lui-même la traduction de ce que je viens d'expliquer. Chaque étudiant allait suivre des cours individuels avec un enseignant de conservatoire dans l'instrument qui était le sien. Les limites de ce dispositif ont été atteintes très rapidement avec une insatisfaction de plusieurs côtés : d'une part les étudiants se trouvaient replacés dans la situation antérieure à leur entrée en formation ; d'autre part les professeurs choisis trouvaient que les étudiants n'étaient pas impliqués et n'avaient pas le temps de travailler leur instrument ; enfin nous même n'étions pas satisfait car le volant pédagogique ne s'inscrivait pas de façon cohérente dans le cursus. Nous avons donc mis en place le projet de réalisation musicale, ce que nous avons appelé ensuite les projets ABC.

Deuxième point fort structurant l'enseignement de la musique : dans les conservatoires non seulement l'entrée se fait par l'instrument mais la musique pratiquée est en général non nommée, implicite. Faisant référence en gros à ce que l'on appelle musique classique, quoi que si l'on regarde de près, les répertoires n'étaient pas toujours de ce champ-là, mais plutôt basés sur le fait que les étudiants allaient avoir une partition devant les yeux, qu'ils allaient devoir exécuter, ou, au mieux, interpréter. Les champs des esthétiques musicales étaient toujours sous-entendus. A partir de 2000, le Cefedem Rhône-Alpes a souhaité ouvrir son enseignement à toutes les esthétiques musicales, ou plutôt toutes les pratiques musicales car nous préférons employer ce mot. Nous avons donc accueilli des étudiants qui doivent se répartir en fonction d'une certaine catégorisation définie par le ministère : en gros les « musique classique », subdivisée récemment en musique classique, ancienne et contemporaine, le « jazz », les musiques « traditionnelles » et les musiques « actuelles amplifiées ».

Un des enjeux très important était de penser un dispositif de formation qui allait accueillir toutes les pratiques musicales, et donc évidemment tous les instruments pratiqués dans toutes ces esthétiques musicales... quelque chose de quasi infini dans les possibilités.

Un autre enjeu était de réfléchir au rôle d'enseignant en tant qu'artiste dans notre société en mutation : une personne voulant justement prendre en compte ces mutations et les évolutions des pratiques musicales, dans l'école et hors l'école. Pour nous, le problème était que



l'encyclopédisme est impossible mais que pourtant il faut avoir des enseignants capable de s'occuper de l'entrée en musique dans des situations diverses. Comment faire pour prendre en compte l'ensemble de ces pratiques alors qu'il y a une impossibilité à être pertinent et compétent sur l'ensemble du champ musical ?

Notre choix a d'abord consisté à poser la nécessité d'une identité en tant qu'artiste et en tant que musicien. Il faut donner le pouvoir de fonder cette pratique, de la faire évoluer et d'avoir des vraies clefs pour agir sur cette pratique, de ne pas être agi par une tradition de cette pratique, d'être capable d'en prendre possession. C'est ce que l'on met au centre de la dynamique des projets ABC. Le projet A, comme nous l'appelons, a pour objectif de donner une place prépondérante à l'identité (en donnant ainsi un vrai pouvoir à l'étudiant) : les étudiants se centrent alors sur une pratique musicale qu'ils définissent, qu'ils choisissent et qu'ils revendiquent comme étant la musique qu'ils veulent défendre, sur laquelle ils ont des outils réellement pertinents.

Ensuite, il faut une ouverture qui n'est pas seulement une ouverture de principe ou de morale. Une ouverture qui donnerait aux étudiants les moyens de pouvoir prendre en compte les demandes, les aspirations et les envies des élèves qui viendraient les voir dans leur classe, en ayant des références culturelles entendues à la radio ou venant du milieu familial. Il faut donc qu'ils puissent se décentrer de leur identité et avoir eu l'occasion d'expérimenter des pratiques éloignées de leur champ esthétique. C'est d'une part, ce que l'on a appelé le projet B, une pratique un peu voisine. S'ils sont classiques par exemple, qu'ils fassent de la musique médiévale. S'ils sont rappeurs, qu'ils se confrontent au rock. Et d'autre part, un projet C qui lui est dans une esthétique qu'ils n'ont jamais pratiquée. Par exemple pour un classique faire de la musique traditionnelle... Cette année un musicien classique se confronte à la musique chinoise. Autre possibilité pour ce projet, rencontrer des musiciens d'une musique éloignée pour faire une musique métissée entre les deux.

Le mot d'esthétique que j'emploie n'est peut-être pas toujours très pertinent pour nous, parce que ce qui nous intéresse ce n'est pas d'avoir un discours esthétique justement sur ces pratiques musicales, mais plutôt de donner les moyens de repérer les façons de faire de ces musiques. Le musicien est souvent emprisonné dans sa propre pratique, même si cela évolue. On s'est rendu compte tout aux débuts du Cefedem que quelqu'un qui ne fait que lire de la musique se sent complètement revenu à l'état de débutant absolu quand il n'a plus de partition devant les yeux. De même quelqu'un qui ne fait que de la musique orale se sent totalement démuni lorsqu'on lui met une partition sous les yeux. C'est un exemple qui est un des plus courants, mais aussi un des plus frappant dans ce que l'on peut appeler les manières de faire ou les processus. On a beaucoup travaillé au Cefedem cette opposition que l'on voit entre oral et écrit qui, en fait dans le détail, est souvent plus complexe qu'il n'y paraît.

Une des solutions que nous proposons, c'est de laisser à l'étudiant le choix des pratiques musicales qu'il va faire, le choix de comment il va avancer. Nous y consacrons des ressources avec un petit budget pour l'étudiant qui lui permet de suivre des stages auprès de personnes compétentes dans le champ visé, ou de s'inscrire dans une école de musique pour suivre des cours appropriés au projet, ou encore d'aller voir directement quelqu'un rémunéré pour cela.

Une chose importante est de travailler par contrat. L'étudiant doit produire un document écrit au départ de sa formation, il doit se projeter dans ces deux années, et il doit écrire ce contrat suivant un cahier des charges précis. C'est une démarche nouvelle qui existe peu dans l'enseignement de la musique. Ce contrat doit lui permettre de s'inscrire dans la durée, et au bout de ces deux années, il y a un moment où il faut présenter ces musiques devant un public et puis il y a un entretien qui permet de faire un retour sur l'ensemble du processus. Le chemin de l'étudiant pendant ces deux années s'appuie sur plusieurs variables, ce qui permet de ne pas avoir, comme souvent en musique, un seul moment très précis où le jury entend l'étudiant jouer en gros 20 minutes de musique, et va devoir statuer à partir de cette unique



moment. Là, on a un processus sur deux années avec, un contrat, des prestations et un entretien pour avoir une vue d'ensemble. Une autre chose très importante pour nous dans la formation de ce futur artiste enseignant, est le rapport au public : un rapport qu'il va entretenir lui-même en tant qu'artiste et également le rapport qu'il va mettre en œuvre à l'intérieur de l'école de musique qui est aujourd'hui instituée comme un pôle culturel dans la cité. C'est une chose dont il est dépossédé très souvent même quand il est un artiste reconnu. Quand je dis « dépossédé », c'est qu'atteignant un niveau de reconnaissance critique, un certain nombre de métiers prennent en compte ce rapport au public et ce n'est pas l'artiste qui l'organise. On a des imprésarios, des dirigeants de salles, d'orchestres, des spécialistes de la communication... L'idée dans ces projets est de rompre avec cette division du travail, qui ne concerne de fait qu'une minorité d'acteurs, les autres vivant dans la mythologie de ce que cela devrait être. Nos étudiants doivent se saisir de ces questions : « comment présenter ces pratiques musicales devant un public, par quels moyens ? ». Par exemple le disque est une pratique artistique qui s'est diffusée très largement, et n'est toujours pas entrée en général dans les moyens de reconnaissance des capacités d'un musicien. Dans la plupart des moments d'évaluation, on se méfie du disque, le considérant plutôt comme un moyen de tricher ou de pallier à des manques. On voit bien le retard qu'a l'enseignement sur beaucoup de pratiques artistiques pourtant répandues. Là, on propose à l'étudiant que sa présentation se passe devant un public ou qu'il produise un disque ou... C'est lui qui choisit les formes avec lesquelles il va présenter, c'est lui aussi qui choisit le lieu, c'est lui qui doit faire venir un public, réfléchir au type de public, au type de publicité...

« Les projets de réalisation musicale impliquent une équipe pédagogique suffisamment permanente, ouverte à la recherche, travaillant ensemble au départ de ses différences avec un but clair : aider les étudiants à réaliser leurs rêves dans une réalité, en les aidant à transformer les désirs encore naïfs en contributions substantielles au monde artistique.<sup>6</sup> ».

**JC.Lartigot** : Au delà des questions légitimes pour mieux comprendre ce qui vient rapidement de nous être exposé, il serait intéressant de dépasser ce niveau informatif, pour que des points de vue différents de ceux de la musique puissent émerger. Ce premier rapport se situe en termes de processus de formation basé sur une analyse du fonctionnement habituel des écoles. Et ce que l'on ne voit peut-être pas trop dans ce premier exposé à ce stade là, c'est en quoi vous feriez référence à des pratiques hors système scolaire, hors système spécialisé. On a une proposition de refonte du prototype de ce que c'est la pratique musicale telle qu'elle existe dans l'enseignement spécialisé comme on dit en France, par contre : quid de ce qui se passe en dehors de l'école ?

**D.Clément** : Plusieurs exemples de projets ABC sont présentés dans le document qui a été diffusé. Il y en a notamment un qui répond assez bien à ce qui vient d'être demandé, pas complètement mais en partie. C'est le projet d'un collectif composé de 8 musiciens (8 "cuivres") qui s'appelle « Docteur Lester ». C'est un bon exemple de ce qu'est un « projet B ». Au départ, c'est le projet d'un musicien jazz qui reste dans l'esthétique jazz mais qui va la pratiquer sous une forme dont il avait peu l'habitude. Ce projet est basé autour de la composition et de l'arrangement mais ce qui est différent, c'est qu'il va prendre des thèmes qui ne sont pas des standards mais qui sont puisés dans les musiques actuelles. C'est donc un jazzman qui tente avec un ensemble de cuivres de renouveler sa pratique du jazz à partir de thèmes issus des musiques actuelles en la modifiant sur un certain nombre de points. Notons également que dans le choix de rencontrer le public, il a eu entre autre le choix d'aller jouer et faire des actions dans une prison. Cela permettait à ce groupe de toucher un public différent, mais cela a structuré leur parcours professionnel. Aujourd'hui c'est un groupe qui fonctionne

<sup>6</sup> Conclusion de l'article sus-cité (ou alors p194 de la note 5).



toujours et qui tourne. Certains sont intermittents du spectacle, d'autres non. Ils s'appuient toujours sur un travail de terrain, ils ne donnent jamais seulement un concert, mais mènent un travail qui s'appuie sur un contexte territorial et qui a un impact sur ce qu'ils produisent comme musique. Le contenu varie en fonction du fait qu'ils vont toucher soit des élèves d'écoles primaires, soit un public dans une prison, soit dans un autre territoire qui possède d'autres formes. On a, là, un lien entre plusieurs éléments, qui ne tiennent peut-être pas en compte d'autres pratiques musicales, mais plutôt : une pratique musicale qui s'est formée pour tenir en compte le fonctionnement d'institutions et de demandes sur un territoire.

**C.Guillier** : Cela évoque l'évolution du type d'artiste comme un changement dans le rapport au public. Dans la musique, on est dans un schéma d'artiste dénoncé parfois comme un peu "protégé" dans son rapport au public par une sorte de cordon sanitaire que constituent certaines institutions comme l'orchestre. Je ne sais pas comment cette évolution qui vient de nous être exposé s'est mise en route : a-t-elle été amenée par les étudiants en formations, par des artistes, par les formateurs ou par l'institution ? Mais il y a un changement de rapport au public notable par rapport à ce qui se faisait ailleurs.

**D.Clément** : Je crois qu'il y a toujours eu plusieurs façons de pratiquer la musique, des fois plus "institutionnelles", parfois plus "informelles". Mais ce qui se modifie peut-être, c'est que les institutions étaient habituellement plus axées sur ces futures pratiques institutionnelles plutôt que sur les pratiques existantes informelles qui existaient déjà sur le territoire. L'évolution n'est pas dans le fait qu'il y ait des nouvelles pratiques qui n'existaient pas avant, mais plutôt que l'école de musique doit trouver des moyens et des dispositifs pour s'ouvrir ou pour accompagner les gens qui viennent dans ces écoles de musique sur l'ensemble des pratiques musicales.

**JC.Lartigot** : La gageure étant qu'elle doivent rester un lieu où les apprentissages sont possibles.

**D.Clément** : Il est clair que le dispositif que je décris a plutôt permis d'étendre les apprentissages et les diversifier. Cela ne répond pas à tout mais il fonctionne extrêmement bien sur le plan des apprentissages et de l'acquisition de nouvelles connaissances.

**JC.Lartigot** : La limite dans ce qu'avance Dominique, est que l'institution de formation, type Cefedem, pourrait contribuer à ce que l'école traditionnelle, lieu dédié aux apprentissages, soit fragilisée. Ainsi si l'école renforce les anciennes pratiques au dépend des nouvelles, jusqu'à les faire passer aux oubliettes, n'y a-t-il pas un risque, la tentation de se passer de l'institution école et de donner des outils, des financements à tout ce qui se présente sur le champ institutionnel comme n'étant pas une école...

**D.Clément** : Non justement. Car il est clair que le dispositif dont je viens de parler nécessite au contraire une structure très forte, réunissant à la fois les enseignants et l'équipe administrative. Une des choses qui est souvent problématique dans les écoles de musique et dont on parle assez peu, est le rapport entre l'équipe administrative et l'équipe pédagogique. Ce rapport est souvent de type antagoniste parce que chacun pense avoir des objectifs qui ne seraient pas exactement les mêmes. Avec les projets ABC, c'est une nécessité absolue d'avoir un fonctionnement pertinent entre l'équipe administrative et l'équipe enseignante. On a besoin que les enseignants se préoccupent des moyens matériels et de l'organisation : comment contacte-t-on par exemple les personnes ressources ? combien sont-elles payées ? comment cela s'organise ? à qui donne-t-on le droit de faire ceci ? de faire cela ? De l'autre



coté, l'équipe administrative a besoin de comprendre les enjeux et le fonctionnement pédagogique de ces projets ABC pour pouvoir les gérer et faire des remarques pertinentes. Une des choses dont je n'ai pas parlé : dans la mise en œuvre des projets ABC les deux premières années, une refonte assez importante a eu lieu au niveau du fonctionnement entre l'équipe administrative et l'équipe enseignante. Parce que l'organisation des concerts, trente ou cinquante par an, a rendu plus complexe le processus et, pour y répondre, la contribution de tous a été nécessaire.

**H.Gonon** : Je reviens un peu en arrière sur la question que posait tout à l'heure Jean-Claude Lartigot sur l'école de musique. Ce qui est frappant dans l'exemple de « Docteur Lester », c'est que le projet d'un étudiant a évolué vers la constitution d'un groupe. Dans ce groupe, il y a un autre ancien étudiant qui n'est pas passé du côté de l'intermittence à plein temps : il est aussi enseignant. Et puis il y en a un autre encore, en cours d'études au Cefedem. On peut voir en regardant ce groupe fonctionner, que leur action d'artiste est intimement liée à leur action de pédagogue, ou de médiateur. Ils sont vraiment dans cette mutation-là : leurs pratiques musicales sont complètement intégrées dans les écoles puisqu'ils font des projets à long terme avec des écoles primaires, des écoles de musique. On ne peut pas dissocier les deux. Donc ce n'est pas la musique informelle contre la musique institutionnelle, c'est vraiment pensé autrement et ce n'est plus en termes d'opposition ou de remplacement. Les enseignants qui sont aussi des artistes dans ce groupe-là, ont vraiment une pratique hybride, à la fois d'artistes sur un territoire, des musiciens dans la cité, mais aussi de médiateurs. Et ils déplacent leur cité en fonction aussi de leur projet. Alors est-ce que cela a été permis par les projets ABC ? Peu importe, mais en tout cas c'est la réalité des pratiques de ces artistes enseignants.

**JC.Lartigot** : Y a-t-il des réflexions au départ d'autres champs que la musique ?

**C.Duval Métral** : Je suis surprise et interrogative sur l'idée qu'on ne parle pas d'esthétique. En tout cas, tu as dit que ce n'est pas le mot qui convenait, mais plutôt la manière de faire...

**D.Clément** : Je parlais de *pratiques* musicales.

**C.Duval Métral** : Moi, cela me pose problème par rapport à la danse. Ce qui était les disciplines et qui sont les esthétiques aussi, actuellement : contemporaines, jazz et classique, induisent des valeurs et des états de corps voir même, je vais être outrancière, des formes de corps voire même des normes de corps, et on ne fait pas rentrer un chat dans le trou d'une souris. Tant que l'on sera confronté à des normes, à des valeurs esthétiques, soit répertoriées, soit cachées mais existantes, on ne pourra pas barrer ou réduire ce mot.

**JC.François** : Mais c'est exactement le contraire. Si l'on met l'accent sur l'esthétique le corps ne change pas. On peut faire plein d'esthétiques, mais le corps ne change pas. Or, pour qu'il y ait changement de paradigme, changement de pratique, c'est le corps qui doit changer, c'est sur ce travail du corps. En quelque sorte, on peut dire que cela ne peut pas être séparé de choses très pragmatiques, comment est-ce que le corps est envisagé,... Cela rejoint ce que Dominique a dit. Il ne s'agit pas de faire des discours sur le beau, mais faire des discours sur : « qu'est ce qui se passe dans la pratique ? ».

**D.Clément** : Je ne veux pas rayer le mot « esthétique », je m'y suis peut-être mal pris. Je vais tenter de reformuler en faisant tout de suite un parallèle avec la danse. L'année dernière, au cours d'un séminaire organisé par des étudiants au Cefedem, il y a une danseuse qui est venue présenter son travail. Elle avait suivi un cursus classique extrêmement important et avait mené



aussi un gros travail sur la danse africaine, ce qui lui avait permis de renouer avec ses racines, car elle était afro-américaine. Le travail qu'elle a ensuite présenté reposait sur la conciliation de ses deux pratiques alors qu'elles étaient considérées comme inconciliables. C'est elle, en tant que personne et en lien sans doute avec son identité, qui a voulu associer ces deux pratiques en tant que chorégraphe et les réunir. On voit donc bien que ces esthétiques ne sont pas forcément aussi injoignables que cela alors qu'elles sont présentées comme telles. Quand on a parlé de corps, je suis d'accord que ce n'est pas exactement la même chose en danse, mais l'inscription dans le corps du musicien est aussi extrêmement forte. Si on tient compte uniquement de cette inscription dans le corps comme d'une impossibilité de faire plusieurs esthétiques en même temps, on n'arrivera à rien. Il y a des grandes différences entre la danse et la musique c'est évident, mais il y a quand même un lien par rapport à cela.

**E.Schepens** : Juste une remarque : dans les projet ABC, les étudiants sont obligés de passer par trois esthétiques différentes, ce qui n'est pas le contraire de la reconnaissance d'esthétiques différentes. Mais je crois qu'il y a quand même un débat de fond sur cette question car pour nombre d'entre nous, ce type de conceptions des pratiques et des esthétiques ne va pas de soi.



## DEUXIEME INTERVENTION

**PASCAL PAPINI :**

« *La mise en place d'un département théâtre à Avignon, entre 1996 et 2007.* »  
[...sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc\\_PPapiniDepartementTheatre.pdf](http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc_PPapiniDepartementTheatre.pdf)

**Pascal Papini :**

Je vais vous parler de l'enseignement du théâtre. Il est un petit peu différent de celui de la musique et je ferai un parallèle de son évolution sur trente ans.

J'ai dirigé le conservatoire de théâtre d'Avignon pendant dix ans. Par ailleurs, en complicité avec des personnes du Ministère et des collègues de l'ANPAD (Association Nationale des Professeurs d'Art Dramatique), j'ai participé à l'élaboration du SOP théâtre (Schéma d'Orientation Pédagogique), à la création des DE, des CA, parce que tout cela n'existait pas. En ces temps, le théâtre était plutôt une classe de déclamation et l'on avait oublié de diplômer les gens...

Il y a une histoire du théâtre en France depuis l'après-guerre. Les premiers pas vers l'enseignement du théâtre se sont fait dans les compagnies, pas dans l'institution. Pendant très longtemps, par tradition, l'argent public est allé dans la création et pas dans l'enseignement. Les pratiques ont évolué à ce niveau, une évolution induite par la décentralisation plus que par l'institution et les conservatoires. Aujourd'hui on peut faire du théâtre à 5 ans, 6 ans, 8 ans. Mais l'enseignement tel que nous le définissons dans les cycles, c'est plutôt vers 15, 16, 17 ans. Nous attendons qu'il y ait un corps mué, un corps de jeune fille, de jeune homme. L'instrument de l'acteur étant son corps, sa voix, nous commençons plutôt à la maturité. Les premiers pas se font aux alentours de la seconde, première, terminale. C'est déjà ce qui se faisait dans le temps.

Les choses bougent vraiment depuis trente ans. Jusqu'à la fin des années 1970, nous avions des classes de théâtre dans les conservatoires : c'est à dire un professeur de théâtre au fin fond



du conservatoire qui prenait l'auditorium dans les grands jours, entre le piano et le reste ; il n'y avait pas réellement de salle de théâtre. La pédagogie était un peu collée à la musique : rendez-vous de vingt minutes avec le professeur, on venait avec sa réplique, sa scène et au bout de trois ans on espérait intégrer les trois écoles supérieures : le conservatoire supérieur de Paris (CNSAD), le Théâtre National de Strasbourg (TNS), ou l'Ecole Nationale Supérieure d'Arts et de Technique du Théâtre (ENSATT) qui s'appelait à l'époque "la rue Blanche" à Paris. Il y avait peu de pratiques collectives. Une première année souvent autour de Molière, une deuxième année avec les classiques (Corneille, Racine,...) et puis une troisième année durant laquelle on pouvait s'éclater avec les contemporains... en allant jusqu'à Ionesco quand on était canaille, sinon Labiche, Courteline, Claudel. Les enseignants enseignaient le théâtre qu'ils avaient pratiqué, et étaient de plus en plus décalés par rapport aux nouvelles pratiques qui se sont imposées après la décentralisation. Donc l'initiation au théâtre ne se faisait pas dans les établissements. Historiquement, elle se faisait par les associations d'éducation populaire c'est à dire : CMA, francs et franchises camarades, MJC, les fédérations Léo Lagrange. D'ailleurs c'est encore le cas dans "les quartiers", car les conservatoires y sont peu implantés.

Ce schéma a cependant beaucoup évolué. Le professeur de théâtre isolé existe encore, dans des CRR (Conservatoire à Rayonnement Régional), des CRD (... Départemental), mais on a quand même de plus en plus affaire à des équipes pédagogiques, avec des assistants et des salles de théâtre. Des liens existent fréquemment avec le professeur de chant, de danse. Par ailleurs l'enseignement se base beaucoup plus sur les pratiques collectives. Les concours d'entrée ont été remplacés par un stage de trois semaines. Avant, l'entrée était le concours, donc obligation de se payer des cours avant pour réussir à rentrer. Aujourd'hui, on peut rentrer dans un conservatoire sans jamais avoir fait de théâtre, les premiers cycles sont très ouverts. Là où il y avait des médailles, il y a maintenant de l'évaluation continue. Je vous parle de cela comme d'une mutation qui s'est amorcée dans les années 80. A l'époque, donner une médaille de diction ou d'interprétation commençait à apparaître comme surréaliste parce que de plus en plus d'artistes enseignants venaient du métier (comédiens et metteurs en scène). Il y a vingt ans, j'ai participé à un stage associant des enseignants dans lequel on était quatre sur quarante à faire partie d'une compagnie. Aujourd'hui les dernières rencontres organisées mettent en lumière plutôt la proportion inverse. Les choses ont donc complètement basculées. Dans le schéma d'orientation pédagogique, nous ne parlons même pas de PEA (Professeur d'Enseignement Artistique), nous parlons d'artiste-enseignant. Nous insistons beaucoup sur ce terme-là pour dire que c'est fondamental et essentiel de pratiquer son art pour le partager. Il faut dire que l'on a souffert de ces enseignements fait par des gens qui ne pratiquaient pas du tout et qui enseignaient un théâtre complètement dépassé. Là où il y avait une pratique de répertoire, nous sommes passé à une pratique qui utilise tous les répertoires. Même en premier cycle, on peut se servir d'Eschyle comme de Racine, comme de Novarina. Nous ne sommes pas centrés sur le répertoire, ce sont plutôt différentes écritures et différentes partitions qui vont nous servir, selon les exercices dont on a besoin. Il n'y a plus de cours individuels, ce ne sont plus que des pratiques collectives. Si quelqu'un passe une scène, le groupe apprend avec lui, tout le temps. Les élèves sont amenés à porter un regard, à apporter un commentaire auprès de leurs camarades, l'échange est permanent. Les cours sont constitués de groupes de 10 à 20 étudiants selon les endroits. Au début on avait que deux cycles sur quatre ans, maintenant il y a un troisième cycle (qu'on a mis pour coller un petit peu plus à la musique). Comme je l'ai dit plus haut, nous voulions changer l'enseignement, le reconnecter avec la pratique d'aujourd'hui. Donc nous avons poussé un peu dans le schéma et dans les rencontres pour que les choses soient plus conséquentes. Désormais en premier cycle, il y a une pratique collective d'un minimum de trois heures, et en second cycle une pratique collective de 6, 7 heures. Tout cela est dans le schéma directeur. A Toulouse ils ont quinze



heures sauf si ce sont des lycéens. Dans ce cas on les garde un dizaine d'heure pas plus. Le troisième cycle c'est un minimum de 16 heures, donc on est à la fois dans l'initial et en même temps dans la première étape du supérieur. Nous sommes dans l'idée "post bac", un peu entre-deux, et nous cherchons maintenant les équivalences. Les écoles supérieures au nombre de neuf, en étant un peu schématique, recrutent environ deux années sur trois, en général des classes de 10, 12 personnes. Cela représente donc une petite centaine d'élève en supérieur sur le territoire français. Voilà pour un descriptif rapide.

Dans l'enseignement du théâtre, la mutation énorme a été de faire travailler et de préparer les élèves au théâtre de notre temps. La présence d'auteurs, l'existence d'atelier d'écriture, la pratique réelle du théâtre d'aujourd'hui est maintenant évidente dans tous les conservatoires. Nous n'en sommes plus à prendre en charge le patrimoine d'écriture du théâtre français, nous sommes maintenant beaucoup plus sur les questions de la représentation et du rapport au monde. Et ces questions, on peut se les poser aussi bien avec Racine qu'avec Koltés, ce n'est pas le problème. Nous nous sommes donné un grand souffle en se dégageant de l'enseignement du patrimoine. En général, dans les troisièmes cycles et dans les endroits à CEPI, il y a beaucoup d'intervenants : des chorégraphes, des metteurs en scène, des auteurs, des acteurs, etc... pour quelques jours, une semaine, 15 jours etc... Dans le SOP, la place des intervenants est évoquée dès le second cycle. Il y a des interventions sur différents types d'écriture de spectacles : le masque, la marionnette, le clown... dès qu'il y a des techniques un peu différentes. Et puis en troisième cycle, cela devient l'évidence de la pédagogie. Depuis très longtemps on s'est aperçu que même en tant qu'artiste-enseignant dans le théâtre, nous ne savons pas tout, et très vite nous avons mis en place les intervenants. En musique je pense que c'est souvent quelque chose perçue comme une remise en question de la légitimité de l'enseignant ; en théâtre, pas du tout. Au contraire : on s'est battu pour avoir des budgets, pour faire venir des metteurs en scène, des gens qui avaient des pratiques différentes, le classique, le contemporain et aujourd'hui un CEPI ne se fait pas sans une dizaine d'intervenants dans l'année. Une raison est que la réalisation de spectacles constitue la permanence de l'enseignement.

La notion d'équipe pédagogique est très importante. En effet, les élèves ont la plupart du temps entre 18 et 22 ans (même s'ils peuvent entrer à partir de 16 ans). Ils sont présents sur un long temps : 10, 15, 30 heures par semaine entre les répétitions, les cours,... Pour ce suivi, la question de l'équipe est donc fondamentale : entre enseignants nous parlons régulièrement des élèves, nous échangeons constamment sur eux, sur leurs projets personnels, nous les poussons à faire des choix, à définir leur projet de théâtre, leur projet artistique, tranquillement dans le cursus. Les amener en troisième cycle à leur projet personnel relève plus d'un compagnonnage avec l'équipe d'enseignants que d'une "formation" : il s'agit pour l'étudiant d'écrire son spectacle, son projet (et cela peut être un projet individuel ou collectif), d'affirmer une écriture, d'affirmer un questionnement de jeune artiste.

L'idée essentielle est la conscience d'enseigner un art que l'on ne verra pas. Concrètement, nous ne sommes pas encore tout à fait là, mais cela le devient de plus en plus, Le théâtre bouge tellement que c'est forcément un partage, de l'accompagnement de projet plus que de dire aux étudiants comment on fait le théâtre. Parce que si je leur enseigne comment faire le théâtre d'il y a trente ans ou même d'aujourd'hui on n'a déjà plus le même regard. L'idée d'inventivité implique d'accompagner plus que de recalquer ce que les profs savent du théâtre. La question de l'enseignement est au cœur de cela : comment on accompagne un désir de théâtre, un désir de projet artistique plus que de s'attacher à une virtuosité des savoirs... Moi cela m'effraie lorsque je vois des écoles où l'on sait comment former un acteur; où l'on dit pour être acteur il faut faire ça, faire ci : cela me pose questions. On peut interroger chaque forme, mais en insistant un peu, elle ne tient pas debout. La question fondamentale est bien : « comment on



enseigne ? à qui et pourquoi ? ». Il y a certainement des savoirs évaluables, mais ce doit être pour accompagner une démarche au monde, et c'est possible du plus jeune âge jusqu'au choix de la professionnalisation.

Avignon a posé ce questionnement. Très rapidement j'ai accompagné là-bas avec mon prof, en faisant l'assistant sur quelques heures. Et en 1996 j'ai repris le flambeau. Je me sentais bien seul avec un autre prof qui avait quelques heures. Puis je me suis battu pour élargir l'équipe pédagogique, faire venir des intervenants, ce que faisait déjà mon ancien prof, mais uniquement l'été. Puis petit à petit on a intégré des gens dans l'année jusqu'à avoir une équipe de 10 personnes. Avec le ministère, principalement avec Jean Claude Mézière, d'autres camarades artistes enseignants comme Philippe Sire, nous avons échangé des expériences. Nous n'avons pas toujours le même regard mais il y avait une écoute qui nous a permis d'échanger et d'affiner nos pratiques. Nous avons été un peu précurseur, en essayant les DNOP alors qu'ils n'existaient pas, en testant plein de choses qui se sont validées dans le SOP que je vous conseille de lire. Il est sur le site du Ministère de la Culture, il n'est pas très long mais il est magnifique, rien que la page d'intro met en confiance. Il est beaucoup moins formel que celui de la danse ou de la musique et il a été fait en collaboration directe avec des professeurs d'écoles supérieures, de conservatoires, d'anciens élèves acteurs passés par plusieurs écoles. Nous avons eu une joie à le faire, parce qu'il y a vraiment eu des échanges et une concertation. Il ne reste qu'un cadre (le SOP est un cadre) mais il est à la fois ouvert et précis. En même temps, plein de choses n'ont pas été mises sciemment dans ce schéma, pour ne pas reproduire ce dont nous avons souffert dans les années 1970.

**L.Chrétiennot** : Comment est-ce que vous traitez la question de la globalisation de l'activité théâtrale ? Vous nous avez expliqué qu'historiquement vous êtes partis des cours de déclamation et d'ailleurs, je me représentais que l'on formait surtout des acteurs dans ces institutions, mais la globalité de l'activité théâtrale c'est aussi d'être auteur, scénographe, metteur en scène... Comment ces questions sont abordées et comment se situe la limite dans la division du travail, le moment où l'on dit : « ça ce n'est pas de notre compétence » ?

**JC.Lartigot** : Ce qui se traduit entre autres par le fait que aujourd'hui la plupart des gens dont vous parlez sont responsables de compagnies, ils doivent traiter tous ces problèmes.

**P.Papini** : En effet, parce que c'est la réalité du métier, on forme surtout les acteurs. Mais je me suis aperçu que j'avais des élèves qui, au bout de 2 ans s'éclataient derrière les lumières : ils ont fini directeur technique. Ou bien aussi quelqu'un qui, au bout de deux stages d'écritures développait une posture vis-à-vis de l'écriture... Parfois ce sont des rencontres fortuites, parfois des provocations. Alors bien sûr c'est le problème du supérieur, mais déjà en CEPI on sait très bien qu'il y a des gens qui ne passent pas en supérieur et qui vont pourtant aller dans le métier... On s'est aperçu que plein de gens n'allaient pas dans les écoles supérieures et que l'enseignement dans les conservatoires était complètement insuffisant. Il leur fallait quand même une boîte à outil, être passé par des questions d'esthétiques et des choix précis. Il ne s'agit pas de dire comment on fait une compagnie mais nous parlons des droits d'auteurs, d'une compagnie, d'un budget de pièce une fois dans l'année, pour leur donner conscience de la fonction et du travail que cela représente. Les intervenants qui viennent sont des directeurs de compagnies, des artistes aussi mais qui voient très bien la réalité du métier. Et très vite sorti du conservatoire et des écoles supérieures, ils font compagnie. Et puis tout cela s'apprend sur le tas, avec le compagnonnage. Il n'y a pas de cours formels là dessus. Des fois, cela patauge un peu mais il y a plein de compagnies qui n'ont pas eu de cours pour le faire. C'est parfois dommage parce qu'ils perdent du temps.



**H.Gonon** : Tu parles beaucoup du métier, mais qu'en est-il de la pratique amateur dans le théâtre ?

**P.Papini** : Sur le territoire c'est très existant. Mais il y a une dichotomie importante parce que la pratique amateur au théâtre s'est retrouvée à « jeunesse et sport » et l'enseignement à « la culture ». Alors suite à cette bêtise faite il y a quelques décennies, il y a un distinguo entre la pratique amateur, liée au secteur de l'éducation populaire, aux fédérations de théâtre amateurs, aux résidences pour amateurs, il y a des formations continues dans le sens où il y a des week-end, etc... Mais les conservatoires, c'est aussi les pratiques amateurs, disons que c'est l'initiation et l'ouverture au théâtre pour les plus jeunes, ceux qui rentrent en premier cycle. Il n'y en a pas beaucoup qui restent en troisième cycle, il y a un écrémage énorme vu que la sélection ne se fait pas en premier cycle. Mais sur la centaine en premier cycle, on en retrouve vingt en troisième cycle et quatre dans les écoles supérieures. Tous les autres vont aller dans la pratique amateur. Par exemple, les premiers et second cycle en conservatoire n'ont pas de limite d'âge. Mais on sait très bien que passé 25, 26 ans, le corps n'est pas le même, les choses ne rentrent pas pareil... Travailler avec un groupe amateur, nous l'avons fait, cela nécessite de mettre de heures de côté pour accompagner. Finalement, on se dit que les fédérations font cela mieux que le conservatoire, donc on a gardé du côté amateur l'idée qu'on est ouvert à tous, mais la pratique amateur est plutôt prise en relais par ces fédérations de théâtre qui ont leurs propres festivals et leurs propres réseaux.

**JC.Lartigot** : Est-ce que l'encadrement de la pratique amateur ne se fait pas davantage par le biais des compagnies indépendantes ? Et par les lieux de diffusion aussi ?

**P.Papini** : Un petit peu. Les compagnies amateurs, lorsqu'elles se produisent ou à l'occasion des festivals, organisent toujours 2 ou 3 jours de formation avec la présence d'auteurs, de metteurs en scènes. Comme ce sont des amateurs qui travaillent, la formation se fait sur des temps forts et non pas en continu. Ou alors ils ont l'humilité de venir au conservatoire avec des gens plus jeunes et travaillent de manière quotidienne. Nous avons eu cela à Avignon : beaucoup de gens qui arrêtaient de jouer pour essayer. Nous leur demandions d'arrêter de jouer pour venir au conservatoire, pour replacer les choses, parce qu'ils avaient tellement de défaut que cela ne marchait pas. Donc pendant un an, deux ans, on prenait le temps. Mais c'était plutôt des projets individuels d'amateurs.

**JC.Lartigot** : Donc l'accompagnement de projets de création des compagnies amateurs se fait d'avantage par les fédérations. Mais qui embauche qui ? Des comédiens professionnels qui sont dans les compagnies indépendantes ? Mais qui ne sont pas profs ?

**P.Papini** : Tout à fait. Des profs de toutes façon il n'y en a pas beaucoup : 100 personnes ont le CA en France et 600 ont le DE. Et nous sommes en plus débordé vu le nombre d'heures que nous effectuons par rapport à nos pratiques ! Tous les profs dépassent leurs horaires au sein des conservatoires.

**H.Gonon** : La formation dans les conservatoires est pensée en vue d'une professionnalisation ?

**P.Papini** : Pas dans les deux premiers cycles. Le troisième cycle, c'est plus un choix de pré-professionnalisation. Nous y allons très prudemment. Mais dans les deux premiers cycles sont plus une suite d'exercices qu'une préméditation de l'avenir de la personne. On a eu tellement



de gens en second cycle un peu mou, endormis, et d'autres qui avaient beaucoup de panache, et, 10 ans après, c'est souvent ceux qui ne disaient rien qui sont aujourd'hui metteurs en scène ou acteurs dans la cour d'honneur d'Avignon. On ne sait pas trop à l'avance : à 17, 18 ans, les choses sont délicates et les réveils se font par paliers en formation. Nous pouvons questionner l'élève sur ses acquis, l'évaluer, mais nous ne restons pas sur un fantasme qui consiste à penser : « tiens, lui c'est un acteur ou une actrice ! ». On se méfie même du regard un peu pervers qui consiste à se dire « je vais découvrir l'actrice de demain ! ». On sent bien que des jeunes ont un grand potentiel mais cela ne veut pas dire qu'ils feront ce choix là. Et puis il y a des gens qui découvrent une vocation, un engagement à 17 ans. Ils ne paraissaient pas et pourtant...

**E.Schepens** : Tu as évoqué la logique des fédérations et aussi l'éducation populaire. Que reste-t-il des pratiques amateurs dans le milieu de l'éducation populaire ? Par ailleurs, tu évoques dans ton document page 4 et 5, la question des projets personnels. Peux-tu nous en parler ?

**P.Papini** : Ce qu'il reste de la pratique amateur ? Il y a beaucoup de choses, sur le territoire : des rencontres, des festivals de pratiques amateurs. Dans les MJC et les centres socio culturels c'est variable. Certains font beaucoup, d'autres pas du tout. A Lyon, par exemple il y a des dizaines de troupes amateurs. C'est une pratique assez dynamique : ils constituent une bande, ils montent une pièce tous les ans et ils se font deux stages dans l'année. Donc c'est variable : il y en a qui le font avec beaucoup d'exigence. Mais nous n'avons quand même pas la même notion de la pratique amateur que dans les pays de l'est par exemple.

Les projets personnels sont dans le CEPI, mais cette notion est indirectement tout le long de la pédagogie ! L'élève arrive, nous travaillons des textes ou des scènes « qu'est ce que tu choisis, quels sont les poètes qui t'accompagnent ? », en poussant tout le temps la personne à s'exprimer sur ce qu'elle a envie de dire. Dans le temps, les personnages étaient dans une distribution, dans des emplois : « Toi tu feras soubrette ! Toi tu seras jeune premier ! ». On était sûr de l'emploi et le professeur disait ce qu'il fallait jouer. Maintenant nous sommes sur le questionnement de l'élève sur son désir de théâtre. Le projet personnel en CEPI, pour passer ce DET en fin de troisième cycle, s'articule entre projet collectif et projets propres à chaque élève. Les conservatoires ont des approches différentes : certains proposent des « traversées de rôles » (on prend un rôle dans une grande œuvre et puis il faut inventer des choses à travers une écriture préexistante). Ailleurs, à Avignon ou à Toulouse par exemple, c'est plus à travers un travail d'écriture. A Avignon, il y avait la Chartreuse, centre des écritures contemporaines, et donc depuis le second cycle nous organisons un stage d'écriture. Cela consiste à pousser à écrire, à cambrioler les auteurs, à accoler, à monter... on est un peu des voleurs. Pousser les élèves passe plus par un questionnement du monde : « qu'est ce que tu as envie de dire ? de jouer ? qu'est ce qui n'existe pas dans le théâtre que tu aurais envie de développer ? », au lieu du fantasme du rôle, du grand rôle. Et des fois nous arrivons sur le rôle pourtant, mais au départ, nous sommes partis de l'élève, de son histoire et de son questionnement.





## TROISIEME INTERVENTION

JEAN-CHARLES FRANÇOIS :

*« La recherche sur les pratiques musicales à l'Université de San Diego, 1972-1990. Un récit et un bilan. »*

[...sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc\\_JCFrancoisRechercheSDiego.pdf](http://www.sauvonslenseignementartistique.fr/phocadownload/JRrencartsDoc_JCFrancoisRechercheSDiego.pdf)

### Jean-Charles François :

Je vais développer la question de la recherche dans le cadre des pratiques artistiques. Il y a des perspectives de développement aujourd'hui dans l'enseignement supérieur, mais surtout, énormément de questions qui se posent concernant la notion de recherche, qui est tout de même une des principales caractéristiques de l'enseignement supérieur. Il s'agit de considérer que les pratiques artistiques ne sont pas seulement des techniques, mais sont des "actes de penser" qui impliquent la notion de recherche. Donc aujourd'hui, en France, on est au tout début d'une réflexion sur la recherche en matière de pratique artistique. Néanmoins, énormément de monde pense, légitimement, que les pratiques artistiques n'ont rien à faire avec la recherche, en tout cas rien à faire avec la recherche telle qu'elle est envisagée dans les universités.

Ce que je vous propose aujourd'hui c'est de faire un petit voyage aux Etats-Unis. Pendant 18 ans, j'ai été professeur à l'université de Californie, à San Diego. Il s'agissait précisément d'une université de recherche, autrement dit, les enseignants de cette université devaient consacrer 50% de leur temps à l'enseignement et 50% à la recherche. Or le département auquel j'appartenais était un département centré sur les pratiques musicales, essentiellement la musique contemporaine de l'époque. Au départ, il n'y avait dans ce département que des compositeurs et aucun musicologue. Mais très rapidement, ils ont été rejoints par des instrumentistes, des vocalistes, des "interprètes", mais plus que cela, c'était ce qu'on peut appeler des "performers". Et puis 15 ans après les débuts de ce département, des musicologues sont venus, des ethnomusicologues mais aussi des psychoacousticiens, des informaticiens de la musique... Donc il était absolument nécessaire de définir ce qu'était la recherche dans le cadre de la composition, et dans le cadre de l'interprétation ou de la performance.

Il faut rappeler au départ que, aux États-Unis, il y a très peu de fonds venant de l'état fédéral ou des Etats qui vont aux arts (bien que cela varie d'un Etat à l'autre). Il n'y a pas un ministère de la culture comme nous en avons un en France par exemple. Et il y a assez peu d'argent, dans le budget de la culture en général pour les artistes, et extrêmement peu pour les artistes centrés sur la création.

Donc à partir de 1945 et même avant, les universités ont été le lieu d'accueil des pratiques de création, mais c'est en train de changer.

La personne qui a tenté de théoriser un peu ce mouvement des artistes vers l'université a été le compositeur américain Milton Babbitt (un peu l'équivalent aux USA de Pierre Boulez pour nous). Il a notamment noté que le mouvement vers les universités aux USA n'était pas seulement un mouvement lié à une nécessité économique pour pouvoir exister, mais qu'il s'agissait d'un changement fondamental qui naissait de la diversité des pratiques. Attention, M. Babbitt ne pense pas du tout la diversité en terme de musiques actuelles, jazz, trad, du monde, etc... Non, lui, son domaine c'est la musique contemporaine. Et, dans ce cadre, il y a une grande diversité de pratiques. Plus précisément : il y a des diversités de technologies (c'est pas la même chose si vous jouez du basson, si vous avez un synthétiseur devant vous), de la diversité et des évolutions dans la manipulation des objets (les techniques), de grandes diversités dans les postures esthétiques, de grandes diversités d'interaction entre les



participants, et éventuellement de la diversité et des évolutions par rapport aux rôles traditionnels tels que la séparation entre les compositeurs et les interprètes, ainsi que les relations sociales avec les publics. Pour Milton Babbitt, cette diversité, et notamment le fait que chaque œuvre avait sa propre contextualisation, rendait nécessaire des lieux d'explicitation des pratiques. Des lieux où il y aurait une liaison particulière entre production-crédation / exécution-performance / et formation du public (ne serait-ce que la formation des étudiants qui ne sont pas dans les départements artistiques) et finalement réflexion théorique sur les créations en question. Et c'est cette liaison fondamentale qui se pose aujourd'hui à mon avis dans le cadre des institutions d'enseignement supérieur. C'est à dire une relation particulière entre recherche, enseignement et production. Le Cefedem RA est une institution de ce genre. C'est à dire que l'enseignement supérieur ne peut plus seulement être pensé comme accès à des métiers définis, mais doit avoir en son sein, les pratiques elles-même, dans des perspectives de recherche, d'enseignement et de production.

Alors j'en viens au détail de ce qui s'est passé à San Diego. San Diego était une université à dominante scientifique. Et les scientifiques (enfin, ceux qui ont gagné cette bataille) ont décidé que les départements d'art (constitué de théâtre, arts plastique et musique) devaient être aussi expérimentaux que la recherche fondamentale des scientifiques. Notons dans ce sens que l'université américaine est extrêmement riche parce qu'elle est dans tous les cas multidisciplinaire. En plus des scientifiques qui étaient dominants, il y avait un département d'humanités très important avec la présence de personnalités comme Herbert Marcuse, Jean-François Lyotard, Louis Marin, Michel de Certeau... et un département de sciences sociales. Et cette interdisciplinarité nécessitait de toute façon des collaborations au niveau de l'élaboration de ce qu'était l'université.

Alors comment imaginer la notion de recherche dans un département tourné uniquement vers la pratique musicale ?

Dans un premier temps, il a été assez facile de décider que recherche et création voulaient dire la même chose. Si je fais une composition, on peut imaginer qu'il y a tout un processus d'écriture, et que je peux mesurer théoriquement si cette composition apporte au champ de l'art compositionnel des éléments nouveaux que l'on peut ensuite théoriser. Donc comme cela c'était très facile. Pour les compositeurs c'était relativement facile parce qu'au fond, ils produisent un document qui peut être pensé comme la thèse. On a quelque chose de tangible, quelque chose qu'on peut analyser, qu'on peut toucher du doigt et qui peut faire office de thèse dans les perspectives d'un doctorat. Mais qu'en est-il de celui qui joue, celui dont l'expression sort d'un instrument et dont les sons vont s'éparpiller immédiatement dans l'air, dans les mémoires, ou dans les supports comme le disque ? A ce moment là, la notion de création est beaucoup plus délicate. En tout cas, le problème numéro un de cette équation : recherche = création, est que dans ce domaine il n'y a aucune explication, aucune explicitation des processus de recherche. Il n'y a pas de formalisation de « qu'est-ce que va faire l'étudiant en doctorat pendant qu'il ou elle écrit son œuvre par exemple ? ». Donc la difficulté première c'est que nous n'avons pas un processus déterminé de recherche mais bien un objet qui est certainement le résultat d'une recherche, mais pour cela il faut faire confiance. Pourtant, c'est bien un objet en soi qui constitue la création, la composition, l'improvisation. Et donc le deuxième problème est relatif à l'évaluation de la création, à l'absence de règles particulières et à la difficulté de déterminer « qu'est-ce qui est du domaine de la nouveauté par rapport à l'existant ? Voici un aperçu des problèmes que cela posait.

Alors, dans les années 1970, les musiciens, notamment ceux de San Diego, s'intéressaient très fortement aux phénomènes de processus plutôt qu'à l'objet constitué par l'œuvre achevée. Évidemment il existait des œuvres achevées, des performances, mais il y avait un intérêt très grand à cette époque, pour des phénomènes de processus. Par exemple des compositeurs



voulaient composer leurs œuvres à partir d'instruments qu'eux-même construiraient, donc énormément d'activités de construction d'instruments : ce qui veut dire tout un processus de collaboration avec les ingénieurs. D'ailleurs tout un processus de pensée interdisciplinaire avait cours entre musique et théâtre pour construire des objets de décor de théâtre, et entre la musique et les arts plastiques, parce que les instruments pouvaient aussi être des sculptures sonores. Autre type de processus : des compositeurs et instrumentistes collaboraient pour élaborer de nouveaux modes de jeu spécifiques sur des instruments construits ou déjà existants. Encore une autre possibilité : des groupes expérimentaient généralement sous la direction d'un compositeur mais avec un certain nombre de performers. Il y eut par exemple un groupe notamment de "vocalistes danseurs" (au départ c'était plutôt des chanteurs) mais ce groupe développait des formes qui étaient entre du théâtre (ils ont fait du Beckett) des danses et des productions vocales chantées mais aussi parlées. Existait aussi énormément de réflexions théoriques sur les phénomènes du timbre, notamment en terme de psycho-acoustique, en terme de construction d'instruments, en terme de techniques instrumentales, en terme de relations entre les instruments... Et finalement il y avait aussi énormément d'activités autour des synthétiseurs puis de l'informatique musicale, activités qui implique aussi la notion de processus.

Très rapidement, dans les années 1980, « la fête était finie ». J'emprunte cette expression à un ouvrage d'Isabelle Stengers qui s'appelle « *Les faiseuses d'histoires. Que font les femmes à la pensée ?* »<sup>7</sup>. Je pense que nous sommes des faiseurs d'histoire. Et dans son livre, il s'agit surtout de « que font les femmes dans l'enseignement supérieur ? », mais on pourrait traduire chez nous par « que font les artistes à la pensée ? ». Or, elle dit que le phénomène actuel est que « la fête est finie ». Et bien dans les années 1980, cela a été un peu la même chose. Sous Reagan, l'université s'est déplacée de la recherche fondamentale à des recherches beaucoup plus centrées sur des applications immédiate et notamment sur des applications liées aux industries. « La fête est finie » s'est traduit aussi par : « vous les artistes, il faut que vous puissiez déterminer comment est-ce que vous allez évaluer la recherche ». Mais c'était aussi la faute des artistes eux-mêmes qui n'avaient pas défini la recherche autrement que comme création. Mais la traduction institutionnelle de « la fête est finie » était que les publications, le nombre de publications, et la qualité des publications allaient déterminer l'évaluation de l'artiste. Ce qui correspondait pour les artistes aux concerts, aux expositions, à tout ce qui pouvait se passer à l'extérieur de l'université, à ce qui était "légitime" en quelque sorte. Alors je n'ai aucun problème avec cela, mais c'était au détriment de ce qui se passait à l'intérieur de l'université, notamment dans des pratiques collectives, notamment dans la remise en cause des rôles traditionnels (compositeur / technicien / interprète), notamment aussi du côté des activités multidisciplinaires entre les arts et d'autres champs. On est retourné à des phénomènes d'individualisation, de carrières, basées sur des conventions implicites : « Toi tu vas me donner un concert, moi je vais t'organiser en retour un concert... », des retours d'ascenseurs... Et le rêve des processus a en partie disparu parce que les processus eux même n'étaient plus du tout la chose qui pouvait être reconnu.

Alors juste une conclusion.

Je reviens un peu sur les projets ABC dont on parlait ce matin, pour souligner que ces projets impliquent des travaux regroupant ensemble des arts et des sciences humaines, et l'idée d'apprentissage par la recherche. Les projets ABC, c'est exactement cela. Et ce qui a été extraordinaire, pour moi en tout cas, c'est que l'accent n'était plus seulement mis sur la performance, mais sur un processus de deux ans qui n'impliquait pas seulement les actions sur

<sup>7</sup> Viviane Despret et Isabelle Stengers "Les Faiseuses d'histoire, Que font les femmes à la pensée ?", Ed La Découverte, Les Empêcheurs de tourner en rond, Paris 2011.  
cf Annexe I pour un extrait



un instrument, mais des actions extrêmement diversifiées, que l'on pourrait caractériser de recherche, d'écriture, de réflexion, etc...

Les actions engagées au Cefedem RA nous indiquent fortement des directions de travail en but de cette définition de la recherche. Si l'acte artistique est le lieu d'expression de nos recherches, il ne peut suffire en tant que tel pour la constituer. Les grandes lignes d'une réflexion sur la recherche artistique pourrait être élaborer avec :

- la définition d'un projet qui problématise des éléments de pratique, s'inscrivant dans le cadre d'un contrat institutionnel ;
- la présence d'une temporalité longue pour sa réalisation ;
- l'existence de ressources diverses et variées pour en éclairer les limites et les problématiques ;
- les reformulations au fur et à mesure de la réalisation du projet ;
- les explicitations écrites ;
- l'étude des conditions de présentation à un public donné ;
- le bilan réflexif des diverses actions ;
- la diversité des approches (écrits, travaux de composition, arrangements, improvisations, interview, analyse, etc) pour approfondir sa propre pratique ;
- ...

**D.Pasqualini** : L'école d'art à San Diego avait-elle un statut à part ?

**JC.François** : Pas du tout, c'était un département, comme le département musique.

Il y avait un centre de recherche qui était commun à tous les arts, qui s'appelait le « center of music » car c'était les musiciens qui l'avaient créé. J'en ai été à un moment le directeur. Et en tant que directeur, j'ai eu énormément d'interactions avec le département d'art plastique. Et notamment avec un projet réalisé avec Michel de Certeau qui était dans le département de littérature, et qui était une figure qui rassemblait un certain nombre de gens : il y avait un groupe sur « oralité et écriture dans la société contemporaine » qui se réunissait une fois par semaine et chaque fois, il y avait une présentation parmi lesquelles celles de David Antin, Allan Capron, Jérôme Rothenberg.

**L.Chrétiennot** : Je trouve que ce que tu racontes est fascinant, mais il y a deux questions qui me viennent à l'esprit.

La première : comment résoudre la question de la recherche dans une université ? Je pense que c'est simple pour les sciences qui peuvent déterminer ce que c'est qu'un corpus, pour lesquelles il y a une notion sommative. C'est à dire, par exemple, que la somme des savoirs qui sont apportés par les chercheurs en mathématique fait que le savoir général global augmente et qu'on est dans une problématique de progrès des connaissances scientifiques. En matière d'art c'est quand même un peu plus complexe. Cela interroge la notion de progrès dans l'art qui est hautement problématique. Disons que c'est beaucoup de points d'interrogation... Qu'est ce que pourrait être la recherche ? Moi, personnellement, je suis très tenté par l'expérimentation, par cette possibilité que des gens puissent chercher comme cela de manière interdisciplinaire, sans trop que se pose la question de l'évaluation. Je pensais aussi que ces questions n'étant pas résolues, ça ne pouvait durer qu'un temps. On est passé ensuite à la question de la recherche orientée vers quelque chose qui est de l'ordre de l'industrie, de l'industrialisation.

J'ai une deuxième question : je pense que les changements sont provoqués aussi par l'industrialisation. On est dans la problématique de la définition de ce qu'est l'artistique, de ce qu'est une pratique culturelle. Justement, Michel de Certeau a apporté au changement de définition en disant l'importance du quotidien de tout un chacun dans le fait que les gens



peuvent produire. L'éducation populaire a pu porté cela, dans le mouvement du théâtre par exemple, mais aussi dans le monde de la musique. Il se trouve que pour la musique qui est le monde auquel j'appartiens, les industries culturelles ont beaucoup eu à voir avec la naissance du jazz, du rock, du rap, des musiques électroniques. Est-ce que le problème de la gestion du changement n'est pas, justement le rapport des institutions aux industries sachant qu'il y a eu une sorte de cloison très étanche entre les deux, chacun disant nous n'avons rien à voir avec les autres ? Ce qui a, en fait, laissé aux industries culturelles la mainmise sur des pratiques qu'on pourrait qualifier de populaires. L'institution s'est coupée des possibilités qu'elle avait d'intégrer le changement. Un exemple : je prends le train la semaine dernière et je vois que Lady Gaga est rédactrice en chef de Métro. On voit à quel point la puissance de feu est absolument monumentale parce que cela touche tout le monde en France. Lady Gaga est une icône, je vais dire faisandé, et pas parce qu'elle porte des robes en viande. On est dans l'instrumentalisation d'une démarche qui pourrait se prétendre artistique. Je veux dire qu'avec sa robe en viande, on est presque dans du Marcel Duchamp, sauf que c'est presque 100 ans après. Ce qui, moi, me semble vraiment dommageable, c'est que ces deux univers ne communiquent pas. Je pense que la gestion du changement passe par le fait qu'on puisse prendre en compte ces deux univers, qu'on ne les pense pas comme forcément étanches. Et je suis plutôt quelqu'un proche de l'anticapitalisme, je ne suis pas là pour essayer de faire du business.

**JC.François :** Dans la période des années 1970 du moins, dans le milieu de la musique contemporaine, il y avait encore l'illusion que c'était les artistes / chercheurs qui faisait la recherche menant à l'industrie. C'est à dire que le DX7, qui est devenu l'instrument par excellence de l'industrie culturelle dans les années 1980 a été élaboré à l'université de Stanford, par des gens qui étaient l'IRCAM avant l'heure. Il y avait, et c'était fortement présent à San Diego, l'idée que les applications industrielles de ce qui se faisait dans le cadre des recherches sur les synthétiseurs et sur l'informatique musicale, allaient se retrouver dans l'industrie culturelle.

Dans les années 1980, l'idée contraire régnait. Au sein même des départements il y avait un conflit extraordinaire entre les tenants de l'IRCAM, c'est à dire les gros ordinateurs, et les gens qui voulaient faire de la musique avec les instruments très simples (mais aussi sophistiqués au fond), les instruments MIDI qui apparaissaient à cette époque. C'était évident que les logiques populaires / savantes ne jouaient pas à San Diego : on était dans le cadre de la musique contemporaine, même s'il y avait des échappées vers le jazz. Mais c'est absolument évident que, dans les recherches que je menais, l'influence des industries sur des activités non électroniques était quelque chose de fondamentale.

Et aujourd'hui il est évident que les termes de la recherche ne peuvent pas se penser dans un contexte de progrès mais plutôt d'utilisations originales et probablement métissées, créolisées d'instruments, de techniques qui sont en grande partie développées par les industries culturelles.





## PARTIE 2. LES GRAND TEMOINS

---

### Eddy Schepens :

Cette première réunion Renc'Arts entame un travail qui est loin d'être simple. Je vais proposer quatre réflexions.

Je commence par une remarque qui va me permettre de me situer moi-même, et pas au nom de « Renc'Arts ». On voit bien à travers les témoignages et les réactions qu'il y a des truismes, des choses qui vont peut-être de soi, mais il y a bien aussi des enjeux de société. Pascal Papini évoquait tout à l'heure qu'il avait fait en sorte qu'en théâtre on pratique son art pour le faire partager : c'est bien une logique qui a à voir avec des valeurs. Pour moi, mon engagement dans mon métier serait plutôt référé au modèle de l'éducation populaire. Je souhaite que l'on renoue, ou que l'on noue enfin, avec l'idée de démocratie culturelle... Ce n'est pas chose aisée dans ce pays, moins encore à notre époque. Il faut sortir d'une conception du ministère de la culture en France comme le « ministère des artistes ». La notion d'éducation populaire suppose la question des lieux, thème important, mais qu'il faut décliner avec de nouvelles approches : internet est-il par exemple un lieu ? Je ne vais pas rentrer dans le détail de la réflexion mais on voit bien qu'il y a des mutations de nos conceptions qui sont nécessaires. Est-ce qu'internet est un lieu ou une institution ? On parle souvent d'institutions mais je ne sais pas ce que cela veut dire, sauf quand on me nomme quelle institution, à quel endroit, à quelle époque, avec qui... On voit bien pourtant qu'il y a des cadres. Je me sens plus proche par exemple de là où en est le théâtre aujourd'hui, au moins de ce qu'en a dit Pascal. Je suis très envieux du fait qu'eux, ils n'avaient presque plus rien et qu'ils ont pu tout reconstruire, alors que nous on se bagarre avec les choses existantes, les modèles et la tentation de retour à des anciens modèles. Je crois aussi que le théâtre est un art moins classant que la musique, si je reprends la phrase de Bourdieu qui dit que la musique est de loin le plus classant de tous les arts. Dominique Clément a relevé la question de niveau et de discipline par exemple qui continue à bloquer le curseur de la réflexion sur un seul type d'excellence, peu approprié à notre époque qui en nécessite aussi d'autres. Je crois que les musiciens ont érigé, fabriqué et continuent à le faire un *monde de l'art* (si je reprends les propos d'Howard Becker) très rigide et qu'il est temps de multiplier ses définitions. On voit par exemple qu'un avantage en théâtre, et en danse aussi, mais pas toujours systématiquement, c'est le fait de travailler en compagnies, alors qu'en musique, c'est extrêmement rare.

Quatre réflexions sur ce qui a été dit ce matin :

1) Au fond, dans ce que Dominique Clément a présenté sur les projets de réalisation musicale au Cefedem, il y a quand même l'idée de devenir artiste et non plus ouvrier spécialisé de la musique, ce qui reprend là un vieux débat qui était porté justement par la FNAPEC, et qui, à mon avis, est loin d'être clos. Cela m'amène dans cette première réflexion à **la question de la transversalité**, où je distinguerai au moins cinq niveaux qu'on a évoqués ce matin :

- La transversalité : tout le monde en parle mais le plus souvent, ce sont des choses qui sont conjointes ou aménagées autour d'un cœur de logiques inchangées. Donc c'est souvent n'importe quoi, sous le couvert d'un peu de différence.
- La transversalité permet cependant de sortir d'une "monoactivité" : là aussi ce sont des pistes sont à creuser...



- On peut s'inspirer des manières de « faire des mondes de l'art » dans des domaines différents, comme par exemple le théâtre et les arts plastiques (et on voit bien que ce ne sont pas des secteurs homogènes non plus). S'inspirer des manières dont les autres font et fabriquent leurs mondes de l'art est peut-être prioritaire, non pas pour les réglementer mais pour les penser.
- La transversalité permet de rassembler des artistes différents dans des lieux et des situations communes au sein de la cité, au sens très large du terme, et de sortir des corporatismes, voire des consanguinités, surtout à un moment où l'intervention publique diminue, et où la marchandisation s'accroît. Même si, à mon avis, ce n'est pas nouveau.
- Enfin, la transversalité est une nécessité morale et politique autant qu'esthétique parce que c'est la reconnaissance de tout, et surtout de tout le monde, en évitant les ghettos et dans une logique où on ne laisse pas uniquement les gens dans ce qu'ils savent déjà faire ici et maintenant.

2) Il y a d'autre part une grande nécessité d'**une analyse des pratiques**, de nos pratiques dans les différentes esthétiques ou domaines... Donc il faut pouvoir sortir des frontières esthétiques strictes (qui en musique se font de manière extrêmement disciplinaires, notamment du fait de "l' instrument"), voire des grandes divisions entre esthétiques nobles et non nobles. En musique par exemple, il est nécessaire d'entendre et de voir pratiquer des musiciens différents, non pas pour en devenir soi-même un expert, mais par exemple pour permettre de pouvoir emprunter aux autres mondes de l'art des pratiques collectives, des logiques de compagnies, etc.

3) Il faut davantage **travailler nos différences** entre domaines artistiques, que tenter de trouver d'improbables dénominateurs communs, ce qui n'aurait aucun intérêt. Car il me semble que ce sont les différences, acquises par l'histoire, construites dans les représentations, qui permettent de repenser nos propres objets et nos propres pratiques. Travaillons nos différences. Ceci suppose d'élaborer un corpus de valeurs formulées qui rende un tel travail possible.

4) Il y a enfin la question de **la recherche**, évidemment... Je pense qu'il faut pouvoir penser la recherche dans la continuité qui articule de fait les pratiques et les théories, je ne crois pas à une division entre logique du faire et réflexion ensuite sur le fait ou le faire. Cela isole ce qui doit précisément se penser dans le même mouvement. Je pense de fait qu'il y a une pensée en action dans l'art qu'on nomme pas, qui n'a pas encore « acquis sa place ». Un étudiant du Cefedem cette année, dans son mémoire, parvient à montrer en allant chercher de Certeau et Levy Strauss de manière totalement pertinente, combien la pratique artistique est un acte qui, du début à la fin, est aussi une pensée. Si nous n'arrivons pas à cela, on risque de louper l'essentiel.

Il faut découvrir des chemins désirables à travers des essais d'expérience, des débuts d'expériences. Analyser des exemples de braconnage si je reprends De Certeau, ou de bricolage si je reprends Levy Strauss.

#### **Jacques Sauvageot :**

Cela va être difficile après toutes ces interventions parce qu'il y a pleins de niveaux extrêmement différents.

Ce qui me frappe c'est à la fois **la différence considérable qu'il peut y avoir dans les secteurs mais en même temps la proximité**. Quand j'écoute les musiciens, je me dis que l'enseignement des arts plastiques est fondé sur de toutes autres bases : par exemple, dans les écoles d'art, il n'y a guère de « spécialités » : on s'interroge même sur le bien-fondé de celles



qui existent. Il y avait jusqu'à présent trois options et il paraît que la question se trouve posée de savoir s'il faut conserver ces trois options, ou plutôt finalement n'en garder qu'une, qu'on appellerait art, et à l'intérieur de laquelle chacun développerait son projet personnel. Une autre différence est que, dans les écoles d'art, la question qui s'est trouvée récemment posée a été celle de l'intégration dans l'enseignement supérieur. Elle se trouve avoir été amenée de façon assez brutale et on peut dire que les réflexions qu'il y a pu avoir il y a un certain nombre d'années, comme celles que vous avez aujourd'hui, n'ont plus tellement cours à présent.

Donc j'ai tendance à dire : nous sommes différents. Ce qui ne va pas à l'encontre d'un regroupement souhaitable. La question se pose effectivement de savoir quel est **l'intérêt du regroupement**, y compris d'ailleurs par rapport à la question de l'enseignement supérieur, et dans quelle mesure il faut rentrer dans ce mécanisme. On parlait tout à l'heure des prochaines échéances électorales : à la limite, peut-il y avoir débat dans la mesure où tout le monde admet un certain nombre de valeurs : l'enseignement ne forme pas des individus des personnalités, mais forme des gens qui rentrent dans le système de production. Et il faut si possible s'arranger pour que ça coûte le moins d'argent possible, l'arme étant la concurrence qui est censé permettre de faire le mieux pour le moins cher. C'est par rapport à cela que j'ai quelques interrogations, sur le statut de la réunion d'aujourd'hui, et les suites qu'il peut y avoir. Pour moi, **recherche et création** ne veulent pas dire la même chose. Je pense qu'il faudrait bannir le terme de "recherche" parce que, qu'on le veuille ou non, la seule référence sitôt qu'on emploie ce terme, c'est la recherche universitaire. On le voit bien, les critères sont toujours : « quels accords avec l'université ? ». On sent qu'il n'y a plus de discussions au niveau des écoles d'art. Tout le monde accepte le fait qu'on va avoir de plus en plus de directeurs qui vont être des administratifs, qu'on va avoir des professeurs qui risquent d'être des docteurs... Et un docteur et un artiste, ce n'est pas la même chose. Donc je crois effectivement qu'il faut prendre un peu de distance, regrouper ce qui peut être regroupé, proposer un travail dans le domaine de la production dans ce qu'on peut appeler les troisièmes cycles qui soit effectivement autre chose que des doctorats. C'est par rapport à cela que la question des regroupement est extrêmement intéressante, parce que l'intérêt d'une recherche est de sortir de son propre terrain, d'investiguer d'autres terrains. Donc pour moi, l'intérêt fondamental au niveau des regroupements est de permettre de faire exister un secteur qui aurait quelque part une particularité, en essayant effectivement de définir ce que cela peut être en commun. Et dans un premier temps, dans cette optique, je crois que ce qu'on appelle la recherche est effectivement quelque chose d'extrêmement important, parce que c'est peut-être là que c'est le plus facile à faire et où cela peut être le plus positif à terme.

### **Michel Develay :**

Quand tout a été dit, il conviendrait de se taire pour mieux ré-entendre ce qui a été évoqué. Quelques remarques :

1) Est-ce qu'on a parlé des professeurs de musique, de théâtre ? Ou est-ce qu'on a parlé de former des artistes ? Ou est-ce qu'on a parlé de former des animateurs artistiques foncièrement importants pour la société ? Je n'ai pas forcément le sentiment, à travers ce qui a été développé ce matin, que la dimension de l'enseignement avec ses corollaires ait été prise en compte. J'ai par contre eu le sentiment fort ce matin que l'importance sociale de l'artiste, quel que soit l'art de référence, est foncièrement essentielle.

Alors pourquoi je dis ça ? Pour reprendre Guy Vincent et la forme scolaire, je veux dire que la forme scolaire a des exigences que la notion de projet ne permet pas forcément de circonscrire. Je pense que quand on est dans des projets, on est dans un temps qui est très peu contraint. La forme scolaire est foncièrement contrainte. Quand on est dans un environnement



scolaire, la question de la progression existe, alors que là il a été fait référence à des personnes que l'on forme par projets et qui sont relativement avancés dans la maîtrise de leur art. Quand on est dans la forme scolaire, on est dans des processus constants d'évaluation, bref... je ne développe pas, pour moi la question est posée. Cela ne veut pas dire qu'il faille revenir à des formations qui auraient la dimension de cours qui s'ajoutent à des cours, mais, je pose **la question de la spécificité d'une formation de professeur de musique, par rapport à une spécificité de formation... d'animateur musical**, terme qui n'a rien de péjoratif. Un a-priori existe dans l'idée de projet : on risque de passer à travers des spécificités quand on est dans cette posture. Peut-être un professeur de théâtre doit-il être scénographe, doit-il être compositeur, doit-il être artiste, et on peut en ajouter. Et comment faire en sorte que par projet, en s'intéressant pour reprendre vos termes au désir de parcours, comment en se sur-intéressant à la personne, on ne risque pas de passer à côté des spécificités de la formation. Bref, est-ce que le décentrement, la décentration n'est que le moyen de la formation ? Donc j'ai le sentiment d'être iconoclaste en disant ce que je pense.

2) La deuxième remarque, porte sur cette difficulté à **distinguer ce qui est de la création et ce qui est de la recherche**. Le texte de Jean-Charles François que j'avais parcouru précédemment me fait revenir à la formation à la recherche, à la formation par la recherche, à la formation pour la recherche. Mais il ne me semble en aucun cas que la recherche peut se confondre avec la création. Je veux dire que la recherche a une logique qui est une logique sociale : je peux créer seul, je ne peux pas chercher seul. Je ne peux pas chercher seul parce que forcément à un moment, j'aurai une publication, forcément à un moment cela s'intégrera à une revue, forcément à un moment je participerai avec d'autres d'un colloque, autour d'échanges concernant la recherche que j'ai produite. Donc il me semble qu'il est difficile d'espérer que la création ou la production puisse être assimilée à la recherche. Qu'il y ait un processus de mise à distance de l'existant, qu'il y ait un processus de décentrement et de décentration par rapport à tout ce qui a pu exister, qu'il y ait une œuvre de nouveauté qui soit produite à travers la création, à coup sûr ! Mais cela ne correspond pas à l'usage qui est fait du mot recherche dans le monde universitaire. Ce n'est pas un problème de plus ou de moins, ce n'est pas un problème qui consiste à dire qu'une création est plus importante, moins importante qu'une recherche ou l'inverse. Ce sont deux mondes qui me semblent pouvoir être liés l'un à l'autre mais ce sont deux mondes qui se distinguent l'un de l'autre de par un certain nombre d'éléments que je viens d'évoquer.

3) La remarque plus fondamentale, mais qui préexistait à l'écoute des trois interventions, c'est **pourquoi un rapprochement** ? Pourquoi voulez vous créer des écoles d'art ? C'est un problème de masse critique ? C'est le fait qu'on sera plus fort parce qu'il y a des choses qui nous réunissent ? Et qui sont quoi : l'art ? qui sont la création ? qui sont l'esthétique ? Bref, quel est le cœur, un aristotélien dirait quelle est l'âme, qui supporte l'idée d'école d'art ? Et il me semble que si c'est la création, il y a autant de création en sciences qu'il y en a en art ! C'est-à-dire que quiconque monte un dispositif expérimental, quiconque monte une possibilité d'observation qui n'existait pas précédemment par rapport à une question qui se trouve posée, est un créateur, parce qu'il donne naissance me semble-t-il au sens du "creare", étymologiquement, il donne naissance à quelque chose de nouveau par rapport à ce qui existait précédemment.

**JC.François** : Ton argument ne semble plus tenir : tu dis « les dispositifs scientifiques sont des œuvres d'art », tu es d'accord, mais les productions artistiques sont des œuvres d'art aussi, avec des dispositifs.



**D.Clément** : On dirait que tu accordes la création aux scientifiques, ce qui est tout à fait normal, et que tu refuses la recherche par contre aux artistes ?

**M.Develay** : Je m'excuse mais je ne pense pas du tout avoir dit ça. J'étais dans un argumentaire. Et mon argumentaire cherchait à répondre à la question « pourquoi chercher à créer des écoles d'art ? ». Et une manière me semble-t-il de répondre à cette question, est de dire que ce qui réunit le théâtre, la danse, la musique, c'est **la dimension de la création**. Et je m'opposais à cette hypothèse, en disant que la création n'est pas spécifique à l'art puisqu'elle se retrouve dans le domaine des sciences. Je cherchais seulement à montrer que la contradiction ne se posait pas là où vous êtes en train de la poser. Et par ailleurs, je me défendrais bien qu'il ne puisse pas y avoir de recherche dans le domaine de l'art. Ce que j'ai cherché à développer précédemment, c'est qu'il convient de ne pas confondre ce qui est une création, ce qui est une recherche d'une nouveauté au plan individuel, et ce qu'on appelle communément à l'université une recherche qui forcément s'inscrit à l'intérieur d'une dimension sociale et cette dimension sociale je la rapprochais de choses qui s'appellent les revues, de choses qui s'appellent des colloques, de choses qui montrent qu'on ne peut pas faire une recherche seul.

**D.Pascqualini** : Il y a beaucoup d'enjeux et de discussions qui pourraient durer longtemps. Au fond, nous aussi, les écoles d'art, avons passé beaucoup de temps sur ces questions de recherche. L'Etat a réglé globalement le problème de l'ensemble des écoles d'art en les masterisant l'année dernière. Donc c'est fini, par un gros forcing, l'Etat a réduit 59 écoles à 31. Nous avons passé beaucoup de temps à réfléchir, c'est bien, mais je pense qu'il faut aussi écouter la parole de Jacques Sauvageot : à un moment donné, **de quelle manière nous réagissons**, évidemment avec de la pensée, mais par rapport à l'action de l'Etat, avec des propositions.

Moi, je distinguerai trois grands champs artistiques : la littérature, l'art, et les arts du spectacle. On voit bien que ce rapport à la recherche, à la création, à l'entrée dans une activité quelle qu'elle soit, est très différent. Effectivement, comme l'a dit très bien le chef de l'AERES<sup>8</sup>, la question du roman ne l'intéresse pas. Or, au sein des écoles d'art (cela se discute un peu plus dans les conservatoires de musique), depuis 50 ans, nous formons à la création. Je ne dis pas que nous formons des artistes : on introduit au processus créatif. Ce n'est pas exactement ce qui se passe dans les conservatoires de musique. Ils sont souvent bien défendus en province, parce qu'ils ont cette **fonction d'animation culturelle**, que n'ont pas les écoles d'art par exemple. Pour elles, c'est autre chose : « elles font un peu chier, c'est quoi ce truc ? qu'est-ce qui foutent ? ». Nous, en tant que directeurs, protégeons les **zones d'expérimentation** (pour utiliser un autre mot) entre création et recherche, qui a été évoqué du côté de San Diego, et qu'il est nécessaire de convoquer pour essayer de réfléchir à tout cela. La question aujourd'hui, c'est comment résister à cette pression politique, locale, territoriale qui est d'animation culturelle. Tout cela est assez compliqué, mais c'est cela qu'il faut distinguer. Trouvons les moyens de résister, pas simplement dans une modalité protectrice, si vous me permettez l'expérience des écoles d'art. Il faut trouver les moyens d'anticiper les modalités de ce que l'Etat est en train de faire.

---

<sup>8</sup> AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, mise en place en 2007, elle est en charge de « l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des organismes de recherche, des unités de recherche, des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluation de leurs personnels » (page de présentation du site de l'Aeres).



**E.Schepens** : Michel, tu demandais « quel est le cœur qui supporte l'école des arts ? ». « Si c'est la création » disais-tu, « il y en a autant en sciences ». A ce sujet je suis d'accord. C'est pour cela que tout à l'heure, j'ai commencé par me situer moi-même en disant que, sans être un vieux routier de l'éducation populaire, c'est cependant le socle de mes convictions. « Qu'est-ce que serait le cœur qui supporte ces écoles d'art ? ». Pour moi, ce serait certaines valeurs sur les pratiques artistiques et leur partage, une certaine philosophie. Et je pourrais même aller plus loin, mais ce n'est peut-être qu'un rêve : il faudrait **un nouveau paradigme pour les pratiques artistiques**. Pour deux raisons : d'une part pour résister, vous venez quasi tous de l'évoquer (c'est une des urgences pour nous par rapport à une déferlante managériale...) et d'autre part parce que les temps sont très lourds et qu'il faut pouvoir intégrer beaucoup de facteurs anthropologiques, sociaux... Cette distinction si stricte en France entre animateur / professeur / artiste accompagnant commence vraiment à me poser d'énormes soucis... Si je pense aux pratiques dites émergentes, je déteste ce mot, je me dis qu'il est vraiment temps de penser enfin une nouvelle matrice, un nouveau paradigme des pratiques artistiques. Voilà ce qui me motive dans ces rencontres Renc'Arts, et au delà dans l'action d'ARTE[F]act.

Enfin, demeure pour moi une vague interrogation sur la notion de **projet** par rapport à la forme scolaire. Il y a quand même des tas d'exemples dans l'école active, au sens très large du terme, où l'on fonctionnait souvent par projets. On voit des tas de gens qui fonctionnent ainsi, et ce n'est pas pour autant qu'il n'y a pas à la fin des savoirs et des apprentissages costauds qui ont été faits<sup>9</sup>.

**M.Develay** : Je suis content de recueillir ce questionnement tripal présent. « D'où est-ce que je parle ? » pour reprendre Eddy. Et bien vous m'avez invité ce matin, je parle donc du milieu duquel je suis, avec les valeurs qui sont les miennes, l'intérêt qui est le mien et que je ne tiens pas à exposer. Je ne pense pas à priori que l'on véhicule des valeurs extrêmement différentes selon que l'on défende l'idée de projet ou que l'on s'intéresse à la didactisation de l'enseignement. Affirmer ses valeurs ne met pas à l'abri, cela peut être une manière de se constituer des paravents derrière lesquels il est possible de se retrancher. Laisser entendre qu'il convient de créer des écoles des arts pour constituer une masse critique, moi je l'entends très bien aussi, mais ce n'est pas mon projet ce matin de défendre les écoles des arts. Ce matin vous m'avez invité, **je réagis de la manière la plus simple qui soit aux propos** qui étaient les vôtres. Et je suis extrêmement heureux que vous ayez pu dire, cher ami, ce que vous avez pu dire et qui ne me semblait en aucun cas destiné à ma propre personne, mais bien au delà...

---

<sup>9</sup> Ajout différé de l'auteur (**E.Schepens**) : Ce n'est pas pour autant que le fonctionnement par projets soit laissé au seul désir de l'étudiant. Au Cefedem RA, beaucoup de travaux d'étudiants fonctionnent selon des projets, régulés par l'écriture d'un contrat lui-même soumis à un cahier des charges. C'est une forme scolaire aussi, très rigoureuse, mais fort différente, heureusement d'ailleurs.





## --- ANNEXE 1 ---

---

Citation de Viviane Despret et Isabelle Stengers tirée de "Les Faiseuses d'histoire, Que font les femmes à la pensée ?", Ed. La Découverte, Les Empêcheurs de tourner en rond, Paris 2011, pp.10-14.

«

*Aujourd'hui, quelque chose est en train de se passer qui n'a plus rien à voir avec les statistiques. Sur des modes multiples, le même message se répercute désormais : « La fête est finie. »*

*Non qu'il y ait jamais eu fête au sens propre, bien sûr, mais les entreprises de mobilisation ont toujours besoin de décrire ce à quoi elles mettent fin en mettant l'accent sur des privilèges indus, sur des laxismes irresponsables, sur une médiocrité autosatisfaite. La compétition et la volonté de l'excellence qui permettra de survivre sont aujourd'hui officiellement à l'ordre du jour comme des impératifs incontournables. La violence ne marque plus seulement les rapports entre compétiteurs mais aussi les modes d'évaluation auxquels ils sont soumis. A tous les niveaux, le réalisme, la nécessité de répondre à la demande – pour être compétitives, les universités doivent produire des savoirs utiles –, la responsabilisation ou le devoir de faire prospérer son capital d'attractivité coexistent en toute impunité avec l'évocation sempiternelle de ce que l'université est censée représenter, le « savoir pour le savoir », le progrès, les Lumières.*

*Un savoir digne de ce nom ne doit pas craindre l'évaluation, nous dit-on, et cette évaluation se doit d'être objective : combien d'articles, publiés dans quelles revues ? combien de contrats ? combien de collaborations avec d'autres institutions de haut prestige, contribuant ainsi au « positionnement » de l'université sur le marché européen ou mondial ? L'heure est à l'excellence, et pour ceux et celles qui ne peuvent faire valoir ni prise de brevet, ni alliance avec l'industrie, ce que l'on mesure désormais objectivement sous le nom d'excellence voudra que qui veut « devenir philosophe » publie dans des revues que lisent les seuls philosophes.*

[...]

*Il y a sans doute un lien entre le manque de résistance des universitaires à ce qui est en train de les mettre au pas – « on sait bien », mais chacun pense pouvoir s'en tirer, et certains manifestent déjà un grand loyalisme, endossant avec fermeté le rôle de l'expert – et la manière dont les universités ont, depuis quelques décennies, « subi » ce que l'on a appelé leur démocratisation. On peut dire qu'a été subie l'arrivée de « nouveaux venus » pour qui le savoir universitaire n'était pas un dû, mais une aventure en terre inconnue – les filles d'abord, les jeunes issus des classes « moins favorisées », puis l'immigration –, dans la mesure où elle s'est faite comme si elle était « normale ». S'il y a une préoccupation collective, cela n'a pas été celle de transformer l'arrivée de ceux et celles qui n'étaient pas des « héritiers » préformatés en défi, celui de leur proposer des savoirs qui soient dignes d'eux et elles, voire contre eux et elles.*



*La préoccupation a plutôt été celle d'une éventuelle « baisse de niveau ». Vous êtes les bienvenues, votre présence est normale car nous sommes « démocrates », mais à nos conditions, à condition que rien ne change. Vous êtes les bienvenues à condition de ne pas faire d'histoires...*

*Faire ce lien, c'est éviter de nous transformer, en tant que nous sommes à l'université, en victimes innocentes, ou pire, en figures emblématiques du « vrai » savoir, désintéressé et fécond, que nos « ennemis » devraient détruire parce qu'il fait horreur. Ce serait vraiment nous faire à nous-mêmes trop d'honneur, d'autant plus que nos institutions n'ont pas cédé après une lutte désespérée, mais ont bien plutôt pris les devants avec le zèle de nouveaux convertis. On peut rêver d'une université qui aurait affronté comme une épreuve dont il lui aurait fallu se rendre digne la nécessité de mettre en question la différence entre les codes routiniers et ce qui, dans les savoirs universitaires, est susceptible de nourrir les exigences et les questions de ceux et celles qui viennent d'ailleurs.*

*Et ce rêve, celui de la transmission d'un savoir « vivant », pertinent dans des situations non prédéterminées pour l'autoriser, est indissociable de celui d'une institution capable de résister à l'injonction à se soumettre « comme tout le monde » aux impératifs catégoriques du marché. Hors rêve, la question s'impose : comment vivre cette fin d'époque sur un mode qui ne soit pas celui du cynisme ou de la nostalgie ? Comment échapper au « chacun pour soi » qui est la règle aujourd'hui ?*

»

