

Nouveaux enjeux de l'éducation artistique et culturelle

Jean-Miguel PIRE
Rapporteur général

La
Documentation
Française

Nouveaux enjeux de l'éducation artistique et culturelle

Jean-Miguel PIRE
Rapporteur général

Jonathan BAYOL
Aurélien d'AVOUT
Gaylord BROUHOT
Florian METRAL
Rapporteurs

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION	7
OBJECTIFS	10
SEANCES PLENIERES	14
Le théâtre dans l'éducation :	14
enjeux d'une généralisation.....	14
SYNTHESE DES DEBATS	16
EXTRAITS DU VERBATIM.....	21
L'histoire des arts et les arts plastiques	62
SYNTHESE DES DEBATS	64
Extraits du verbatim	73
Patrimoine et création artistique	111
à l'heure du numérique.	111
quels enjeux pour l'éducation artistique et culturelle ?.....	111
SYNTHESE DES DEBATS	114
Extraits du verbatim	122
EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE ET INTEROPERABILITE.	168
QUELLE GESTION DES DIGITAL HUMANITIES ET QUELLE FORMATION A LA PEDAGOGIE NUMERIQUE ?.....	168
SYNTHESE DES DEBATS	170
EXTRAITS DU VERBATIM.....	176
PROPOSITIONS.....	210
1. Le théâtre dans l'éducation : enjeux d'une généralisation.....	210
2. Harmoniser l'enseignement de l'histoire des arts et d'arts plastiques	210
3. Patrimoine et création artistique à l'heure du numérique :	213
enjeux pour l'éducation artistique et culturelle	213

4. Education artistique et culturelle et interopérabilité : quelle gestion des Digital Humanities et quelle formation à la pédagogie numérique ?	214
ANNEXES.....	215
INITIATIVES DU HCEAC DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION	215
DECRET FONDATEUR DU HCEAC.....	218
ORGANIGRAMME ET BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU HAUT CONSEIL	221
LISTE DES SEANCES PLENIERES ET DES PERSONNES AUDITIONNEES.....	225
INDEX DES PERSONNES AUDITIONNEES	228
INDEX DES NOMS CITES	229
TABLE DES MATIERES	230

AVANT-PROPOS

Didier Lockwood

Vice-président

Les périodes de crise sont parfois les plus propices à la redéfinition des priorités. Au moment où l'espace public semble devoir être entièrement vampirisé par les questions économiques, il faut réaffirmer la nécessité des valeurs immatérielles. Loin d'être un supplément d'âme, l'art et la culture apparaissent comme des nourritures indispensables à l'esprit luttant pour conquérir sa liberté et son autonomie. Comprendre les ressorts du monde, la complexité des sociétés ou les mystères de la conscience humaine, nécessite de posséder, non seulement, le langage le plus riche mais aussi la connaissance des œuvres et la capacité de se les approprier. L'acquisition par tous d'une culture mêlant la raison et la sensibilité est au fondement de la démocratie car elle conditionne l'accès à une citoyenneté éclairée.

Comme l'ensemble des lieux dédiés à l'art et à la culture, il appartient à notre école républicaine de jouer un rôle décisif dans la transmission des clés. Elle doit pouvoir transmettre les moyens intellectuels, les connaissances, mais aussi éveiller le goût et susciter la curiosité pour l'art. L'éducation *artistique* qui concerne la pratique personnelle, ne doit plus être opposée à l'éducation *culturelle*, qui vise la connaissance théorique et historique. Elles sont naturellement les deux dimensions d'une même démarche qui vise à renforcer la place de l'art dans la formation. Il s'agit bien sûr d'assurer le développement de la créativité et de la sensibilité artistiques de chaque élève. Mais il faut aller plus loin en explorant deux voies jusqu'ici trop souvent négligées : d'abord, l'acquisition d'une véritable culture artistique nourrie par la connaissance des œuvres, des artistes, de leur histoire, du contexte de leur création ; ensuite, la valorisation de la dimension artistique dans les autres matières : les lettres, l'histoire, mais aussi celles qui sont considérées à tort comme les plus éloignées de l'art comme les sciences et les mathématiques. L'éducation artistique et culturelle doit ainsi pouvoir réconcilier l'art et la culture avec tous les autres savoirs. A cette condition, elle sortira enfin de la marginalité dont l'art et la culture sont encore trop souvent l'objet. Sans renoncer à leur singularité, les œuvres intégreront l'ensemble de tous les savoirs transmis à l'école.

Contribuer à réunir le monde scolaire et le monde culturel autour de cette ambition est sans doute l'une des plus importantes missions du Haut Conseil. Sept années après sa création, force est de constater que nous sommes sortis d'une conception subsidiaire de l'éducation artistique et culturelle. L'éveil de la sensibilité, de la créativité et l'acquisition d'une culture, notamment artistique, apparaissent désormais comme des priorités éducatives. A l'heure où l'administration est toujours plus mobilisée par l'organisation et la gestion des politiques publiques, il paraît essentiel qu'elle puisse disposer d'une expertise indépendante et profondément ancrée dans les réalités que vivent les acteurs. Les travaux et les propositions

du Haut Conseil tentent de répondre à cette exigence en l'inscrivant dans la continuité et la régularité. Ils tentent ainsi de relayer la demande accrue de la société en faveur d'une éducation humaniste dont l'art et la culture sont une part essentielle. L'ambition n'est pas de faire émerger des populations de savants mais une société où le savoir peut être, à nouveau, considéré comme une valeur en tant qu'il est l'une des voies menant au libre-arbitre. Tel est l'objectif qui nous a guidés tout au long des séances présentées dans ce volume. Sa publication me donne l'occasion de manifester ma plus vive gratitude aux membres du Haut Conseil et à l'équipe permanente qui l'a rendue possible. Ma reconnaissance s'adresse tout particulièrement à Alain Casabona, Jean-Miguel Pire ainsi qu'à nos chargés d'étude Jonathan Bayol, Gaylord Brouhot et Florian Métral sans le dévouement desquels rien de cette entreprise n'aurait été possible.

INTRODUCTION

Jean-Miguel Pire

Rapporteur général

Le Haut Conseil a poursuivi son exploration méthodique des différents champs de l'éducation artistique et culturelle. L'état des lieux permanent qu'il accomplit a porté sur trois grands domaines qui incarnent des aspects essentiels de la place de l'art dans l'éducation. En premier lieu, le théâtre qui demeure l'un de ses pôles majeurs et qui en incarne les tensions et les paradoxes, écartelé qu'il est parfois entre l'éveil de la sensibilité et la transmission de la rationalité. Accueillie au théâtre de l'Odéon par Olivier Py, cette rencontre a permis que s'exprime un large spectre d'opinions, évoquant des sensibilités et des approches différentes mais convergeant toutes vers la nécessité de repenser la place du théâtre à l'école sur des bases nouvelles : didactique, formation des enseignants, cohérence avec le cursus général, ont tracé quelques pistes aux propositions issues de ce débat.

La deuxième séance plénière a porté sur la mise en œuvre de l'histoire des arts et son articulation avec l'enseignement d'arts plastiques. Il importait de dissiper certaines incertitudes nées à l'occasion d'une réforme ardemment souhaitée par le Haut Conseil. La magnifique chapelle des Augustins – lieu dédié à l'histoire de l'art au sein de l'Ecole supérieure des Beaux-Arts de Paris – a accueilli, de façon très symbolique, une rencontre délibérément placée sous le signe de la formation des artistes. En faisant apparaître sa profonde complémentarité avec les enseignements artistiques déjà existants, le débat a pleinement illustré la cohérence d'une éducation qui se veut désormais artistique *et* culturelle. L'élaboration d'une didactique spécifique et la formation des enseignants ont occupé une large place dans les discussions et les propositions. La singularité du rôle que les artistes peuvent jouer au sein de l'école a été aussi évoquée, en cohérence avec le nouvel enseignement. Fondée sur le contact direct avec les œuvres, l'histoire des arts doit aussi pouvoir s'enrichir du dialogue que l'école peut ménager entre les élèves et les artistes.

Enfin, deux séances ont été consacrées à l'importance croissante de la numérisation de la culture. Comme moyen d'accès à l'art, autant que comme support de création artistique, le numérique paraît chaque jour plus incontournable et, s'agissant des jeunes générations, s'impose comme le vecteur essentiel, voire unique. L'impact sur l'éducation artistique et culturelle est naturellement majeur et il a semblé indispensable de s'en saisir largement en s'appuyant notamment sur l'expertise de l'IRI dirigé par Bernard Stiegler qui nous a reçus au Centre Pompidou, et a accompagné notre réflexion tout au long de ces deux rencontres très riches. Si nous n'avons pu qu'effleurer les problématiques propres à ce champ, tous les participants ont convenu de la nécessité de repenser le rôle culturel et éducatif de l'Etat, à la lumière des changements numériques. Aux bouleversements présents et annoncés, il faut répondre par une reformulation de la responsabilité publique en matière d'organisation des

connaissances et d'accès à celles-ci. A mesure que se dessine un espace public numérique, les champs éducatifs et culturels sont déjà largement constitués par cette dimension. Faute d'une réaffirmation par l'Etat des valeurs républicaines de pluralité, de liberté, de mémoire, ainsi que de son engagement substantiel comme force de régulation et comme partenaire de production, on peut craindre que le marché soit bientôt l'unique prescripteur.

Outre les deux séances plénières annuelles prescrites par la lettre de mission donnée au Haut Conseil, nous soutenons une série d'initiatives ponctuelles.¹

- un SEMINAIRE régulier à l'INHA, *Art et culture dans les politiques éducatives. Généalogie et perspectives*, co-dirigé par Jean-Miguel Pire, Dominique Poulot et Etienne Jollet (Université de Paris 1) ;

- des COLLOQUES : *L'historien de l'art, savant et politique. Le rôle des historiens de l'art dans les politiques culturelles françaises et italiennes*, à la Villa Médicis et à l'Accademia nazionale dei Lincei, les 16 et 17 mars 2012, co-organisé avec l'INHA et l'Académie de France à Rome ; *Teaching Visual Arts in the UK and in France : a Comparative Perspective*, co-organisé avec et à l'Institut Courtauld of Art et l'Institut français de Londres, les 14 et 15 juin 2010 ; *Pourquoi enseigner l'histoire de l'art à l'école ? Héritage italien et perspectives françaises*, co-organisé avec l'Institut italien des sciences humaines (SUM) et l'Institut français de Florence, au Palais Strozzi, Florence, les 22 et 23 mai 2009 ;

- des OUVRAGES : Eric de Chassey, *Pour l'histoire de l'art*, sur la base d'entretiens menés par Jean-Miguel Pire avec Marc Bayard, Nicolas Idier, Paris, Actes Sud, coll. « Le Préau », 2011 ; *L'éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles. XVIII^e-XXI^e siècles*, co-dirigé par Jean-Miguel Pire, Alain Bonnet (Université de Nantes) et Dominique Poulot (Université de Paris I), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010 ;

- des FORMATIONS à destination des enseignants : *Université de Printemps*, volet pédagogique du *Festival annuel de l'histoire de l'art de Fontainebleau*, co-dirigé par Jean-Miguel Pire et Henri de Rohan-Csermack (*Arts, sciences et techniques*, première édition du 27 au 29 mai 2011 ; *Arts, espace, temps*, deuxième édition prévue les 31 mai et 1^{er} juin 2012) ; *Partenariat entre l'Académie de Paris et l'Institut français de Florence (IFF)* dans le cadre du développement de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts, en vue de valoriser auprès

¹ Voir le détail dans les annexes.

des établissements parisiens le programme *classe découverte* destiné à promouvoir le patrimoine artistique florentin, et de proposer des séminaires de formation destinés aux enseignants de l'Académie de Paris avec la participation de collègues italiens.

- un PROGRAMME EUROPEEN : ITEMS, *Innovative Teaching for European Museum Strategies* dans le cadre du programme Leonardo, session 2011-12, destiné à favoriser l'échange des bonnes pratiques en matière de transmission scolaire des connaissances sur l'art, notamment pour ce qui regarde la coopération entre les écoles secondaires et les institutions muséales (séminaires organisés à Rome, Riga, Budapest, Lisbonne, Luxembourg et Paris).

OBJECTIFS

Depuis sa création en 2005, au gré des quarante séances qu'il a tenues et des trois cents personnes qu'il a auditionnées, le Haut Conseil a identifié une série d'objectifs qui lui semblent être autant de priorités à considérer si l'on veut donner à l'éducation artistique et culturelle la place qui lui revient dans l'action publique.

Réconcilier le sensé et le sensible

Mieux accompagner les enseignants dans la mise en place de l'histoire des arts

- Recenser les bonnes pratiques valorisant la dimension collective et transversale de cet enseignement : de la même manière que l'émotion esthétique peut constituer une porte d'entrée vers le savoir classique, une culture artistique digne de ce nom doit être capable de décupler l'émotion esthétique.
- Renforcer les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants, notamment en accroissant le rôle des universités dans la formation continue en histoire des arts.
- S'appuyer sur une évaluation des plans de formation déjà menés.
- Proposer les ressources adéquates à ce nouvel enseignement.

Promouvoir la culture à l'école à travers de nouvelles formes de pédagogie

- Recenser les résidences d'artiste les plus performantes. Par une présence originale au cœur du jeu scolaire, ces ateliers permettent de promouvoir de nouvelles formes d'enseignement, par imitation ou observation (proposition reprise par la circulaire 2010-032 du 5 mars 2010).
- Valoriser les synergies entre les résidences d'artiste et les projets d'établissement.
- Etablir une base de données qualitative des dispositifs existants, ainsi qu'une plateforme nationale qui faciliterait les partenariats.
- Assurer une meilleure visibilité aux référents Culture au sein des établissements scolaires.

Travailler aux référentiels d'évaluation pour pérenniser cet enseignement

- Cette réforme doit s'attaquer de front au problème de l'éducation artistique dans l'enseignement français : malgré une pratique artistique de plus en plus valorisée ces dernières années au sein des établissements, la culture artistique constitue encore le domaine où les déterminations socioculturelles jouent le plus fortement.
- L'intégration d'une épreuve obligatoire d'histoire des arts au baccalauréat permettrait de réduire ces inégalités.
- La réforme du premier cycle des conservatoires de musique doit être encouragée, pour répondre aux besoins et aux demandes de publics croissants (musiques nouvelles, public adulte, etc.), conformément aux recommandations du rapport Lockwood remis le 16 janvier 2012 au Ministre de la Culture.
- Le renforcement de l'éducation musicale au lycée, en partenariat avec les conservatoires pour les options « lourdes » est à mettre en œuvre.

Réconcilier la « culture de la chambre » et la culture classique

Faire prendre conscience que le numérique est une chance dans l'effort de démocratisation culturelle

- Les technologies numériques, en démocratisant comme jamais auparavant la circulation de l'information, permettent l'émergence de consommateurs culturels plus autonomes et éclairés. Ce double avènement de la figure de l'amateur éclairé et des technologies numériques constituent deux opportunités de vecteurs pour l'éducation artistique et culturelle et justifient l'activisme en sa faveur.
- Développer l'accès aux ressources numériques et aux équipements informatiques.
- Poursuivre la réflexion sur la mise à disposition des droits de reproduction et de diffusion des œuvres à des fins pédagogiques, tout en préservant et en encourageant la reconnaissance des droits d'auteur, est une étape essentielle.

Offrir aux élèves une culture numérique critique et aux enseignants une formation continue de qualité, qui intègre la formation numérique informelle

- Face aux potentialités extraordinaires de démocratisation culturelle liées au numérique, les élèves doivent pouvoir disposer d'une culture numérique satisfaisante leur permettant de diversifier leurs usages et de prendre du recul face à une approche intuitive généralement non questionnée.
- Le web 2.0 offre une série d'outils déjà maîtrisés par les *Digital natives*, qui permettrait de renouveler la transmission des savoirs classiques, en générant un nouveau type de lien social entre les enseignants mais aussi entre les élèves et leurs professeurs.
- Toujours adosser la formation des enseignants à des pratiques de recherche-action.

Valoriser de concert la pédagogie numérique et la confrontation physique aux œuvres d'art

- Ces nouvelles pratiques culturelles se traduisent par une baisse significative des ateliers de pratique artistique en théâtre, et par la faible fréquentation des conservatoires en musique.
- Le développement des plateformes numériques de partage des outils pédagogiques sur les œuvres et de supports visuels à disposition des établissements (VOD, DVD) pourra encourager la transmission culturelle.
- Il n'y a pas de contradiction entre la défense du « choc esthétique » et la reconnaissance d'une offre visuelle numérique abondante ; entre la valorisation du patrimoine local et l'enseignement d'esthétiques extra-européennes. Certes, les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un rapport physique aux œuvres d'art, mais leur horizon esthétique ne saurait, au XXIème siècle, se cantonner aux trésors locaux.

Mieux définir l'éducation artistique et culturelle

Montrer ce qu'elle propose de nouveau par rapport aux politiques antérieures

- L'éducation artistique et culturelle n'est ni simplement artistique ni simplement culturelle. Entre artistique *et* culturelle, la conjonction est importante. L'EAC ne se réduit ni à une valorisation de la pratique artistique au sein des établissements (ce que pourrait être l'éducation artistique dans une acception restreinte), ni à une promotion traditionnelle du savoir classique (ce que laisse suggérer la notion d'éducation culturelle prise au sens strict).

- Renforcer la cohérence des programmes du second degré d'une discipline à l'autre, pour inciter au décloisonnement.

Affirmer qu'il n'y a pas de contradiction dans la valorisation conjointe du cours magistral et celle de pratiques plus collaboratives

- L'éducation artistique et culturelle affirme tout à la fois la nécessité pour les élèves d'expérimenter concrètement, par la pratique, des problématiques abstraites et celle de bénéficier d'un savoir sur l'art susceptible d'enrichir leur expérience pratique. L'éducation artistique et culturelle n'est donc pas la valorisation aveugle de la créativité des élèves. Elle sait qu'une créativité sans formation court le risque du tarissement.

Faire reconnaître l'utilité civique et sociale de l'éducation artistique et culturelle en termes de compétences

- Il faut faire prendre conscience que l'éducation artistique et culturelle apprend : 1) la collégialité et la capacité à coopérer ; 2) l'esprit critique et intuitif, le doute et la pensée divergente ; 3) l'estime de soi, l'originalité des individus et la capacité à résoudre des problèmes humains ; 4) à anticiper et à planifier ; 5) à voir comment, en liaison avec le sensé, la sensibilité initie au monde adulte ; 6) à enrichir son rapport aux autres en améliorant la communicabilité de son expérience personnelle ; 7) à s'insérer dans le monde, puisqu'elle prépare non seulement au sentiment d'appartenance à une culture commune, mais également au dialogue interculturel ; 8) à devenir citoyen en faisant l'expérience directe d'une confrontation au patrimoine artistique.

Réorganiser le paysage culturel administratif

Valoriser et généraliser les pratiques partenariales

- Le système partenarial a su démontrer son succès. Il faut donc étendre cette pratique à des domaines artistique encore peu concernés, comme la photographie et la danse.
- Mais il faut parallèlement clarifier les modalités de leur mise en œuvre, et former les porteurs de projet à leur bonne réalisation.
- L'établissement de critères précis et transparents d'évaluation reste à l'ordre du jour, et permettrait le recensement des bonnes pratiques.
- Les disparités territoriales doivent être compensées par une mise en réseau des établissements scolaires et culturels. Cette mise en réseau pourrait s'effectuer au niveau des DAAC (Délégations académiques à l'éducation artistique et culturelle) et des DRAC (Directions régionales des affaires culturelles).
- Le bon agencement des partenariats à l'échelle académique et régionale joue un rôle essentiel dans l'effort de démocratisation culturelle. Un paysage partenarial dense et cohérent est la clé de tout effort de transversalité, ou de toute pédagogie de projet dans les enseignements artistiques.

Améliorer l'offre de formation initiale et continue des enseignants

- Il faut développer la certification complémentaire en histoire des arts pour accroître le nombre d'établissement disposant d'enseignants qualifiés et susceptibles d'y coordonner l'organisation de cet enseignement.
- L'effort est à porter au sein des plans Académiques de Formation consacrés aux formations transversales et aux modules d'éducation artistique et culturelle. Dans cette

optique, le rôle joué par les PREAC (Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle) doit être renforcé.

- Les structures culturelles, les établissements d'enseignement supérieur du ministère de la Culture et les départements universitaires d'histoire de l'art doivent être étroitement associés à l'élaboration des contenus.
- La réforme de la formation initiale des enseignants dite de « mastérisation » doit intégrer des éléments d'histoire des arts, au moins pour les candidats au professorat en sciences humaines.
- La formation initiale et continue des artistes intervenant en milieu scolaire doit aussi comporter des éléments de pédagogie et de transmission.

Faciliter la réalisation des projets d'établissement

- En favorisant le travail collectif des enseignants autour d'un projet d'histoire des arts, on facilitera la mise en œuvre de projets et de partenariats avec des institutions culturelles (sortie au musée, au théâtre, au concert ou au cinéma) qui soient remis en perspective transversalement au sein des enseignements.
- La formation initiale des chefs d'établissement et des cadres intermédiaires de l'Education nationale doit comporter un module de formation au partenariat.
- La mise en place de projets communs au sein d'un bassin devrait permettre la mise en place de projets cohérents d'excellence en s'appuyant sur les compétences partagées des artistes, des enseignants et des collectivités territoriales.
- La clarification des compétences, des objectifs d'initiation, de sensibilisation et de formation par un texte cadre entre l'Education nationale et la Culture apparaît comme un outil performant pour éviter les doublons.

SEANCES PLENIERES

LE THEATRE DANS L'EDUCATION : ENJEUX D'UNE GENERALISATION

SEANCE PLENIERE DU 8 DECEMBRE 2009

Théâtre de l'Odéon

Les relations entre pensée éducative et expression théâtrale ont longtemps été houleuses, révélant une tension inhérente au système scolaire français entre, d'une part la rationalité, et d'autre part la sensibilité. S'ils ont été construits à l'origine sur une tentative de récupération réciproque, ces rapports ont tout du moins sensiblement évolué, notamment depuis la création du ministère de la Culture et le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Ateliers, éducation populaire, programmes scolaires ont fait du théâtre l'un des pôles majeurs de l'éducation artistique et culturelle. Mais en étant à la fois un domaine d'étude, un genre littéraire propre, et une pratique artistique, le théâtre a donné lieu à des tensions fondamentales entre ce qui relève de l'apprentissage du geste et de la parole, facteur d'émancipation, et ce qui relève de la transmission des connaissances. À cette opposition entre théorie et pratique, une autre s'est ajoutée au cours des années 1980-90 entre la pratique d'exercices tournés vers le corps et la voix et la réalisation de spectacles. Il s'est creusé un fossé qui n'a pas toujours contribué à la démocratisation du théâtre, pourtant portée et voulue par les instigateurs de ces mêmes pratiques.

Cependant, l'éducation théâtrale connaît aujourd'hui un nouveau tournant : l'introduction de la notion de représentation dans les programmes de Français va de pair avec le développement des partenariats entre institutions culturelles et établissements scolaires. De nouveaux outils pédagogiques et de nouveaux porteurs de projets méritent aussi d'être mis en valeur. De même, la mise en place d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts à l'école ouvre de nouvelles formes de transmission du théâtre qu'il convient d'explorer. Néanmoins, s'il existe de nombreux dispositifs et des projets divers, ils n'ont pas tous le même objectif, ni la même extension et la même qualité. Cette disparité doit nous inviter à mettre au jour des lignes directrices fortes sur la place du théâtre dans l'éducation artistique et culturelle. Il s'agira donc d'établir les conditions d'un accès de tous au théâtre, et de déterminer les modalités de sa présence dans le milieu scolaire et extra-scolaire, en fonction des attendus qui peuvent et doivent être divers, mais clairement identifiables. Forte de sa tradition spéculative, la communauté théâtrale a depuis longtemps réfléchi à des modes de transmission. Quelles sont désormais les mesures qui pourraient les accompagner ?

Personnes auditionnées

Mme Chantal Achilli, Directrice de l'Odyssee, Théâtre de Périgueux et Directrice de Mimos, festival international du Mime

M. Emmanuel Demarcy-Mota, Directeur du Théâtre de la Ville

M. Marcel Ferréol, Inspecteur de l'Enseignement agricole (Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Pêche) chargé de l'éducation socio-culturelle, Président de l'Espace, Scène nationale de Besançon

Mme Catherine Joannès, Inspectrice générale de la création et des enseignements artistiques (Ministère de la Culture et de la Communication), coordinatrice du collège des Inspecteurs de théâtre

Mme Valérie Judde, Professeur de Français et de Théâtre au Lycée Jean-Jaurès de Montreuil (Seine-Saint-Denis), chargée de mission théâtre pour l'Académie de Créteil

M. Jean-Claude Lallias, Conseiller théâtre au département arts et culture du Scéren-CNDP

M. Patrick Laudet, Inspecteur général de l'Éducation nationale chargé du théâtre

M. François Lecour, Secrétaire général du Théâtre Gérard Philipe – Centre Dramatique National de Saint-Denis

Mme Françoise Odin, Directrice du département théâtre-études de l'INSA-Lyon

M. Olivier Py, Auteur, metteur en scène et Directeur de l'Odéon, Théâtre de l'Europe

Mme Claire Rannou, Enseignante, déléguée nationale de l'ANRAT

M. Jean-Pierre Sarrazac, Dramaturge, essayiste, professeur de dramaturgie aux Universités Paris III-Sorbonne Nouvelle et Louvain-la-Neuve

M. Marc Sussi, Directeur du Jeune Théâtre National

SYNTHESE DES DEBATS

Les différents modèles d'éducation théâtrale : tensions fécondes et essoufflements

L'éducation théâtrale demeure une tradition forte : les premiers projets menés par Jean Vilar et Jean-Louis Barrault à travers l'éducation par le jeu dramatique ont contribué à faire naître une série de dispositifs qui se sont traduits par le développement de la pratique du théâtre par les enfants et par les jeunes et par une programmation à destination du jeune public – et un accompagnement des spectateurs. Ils se sont par la suite institutionnalisés au cours des années 1970, sur le modèle du partenariat entre établissements scolaires et institutions culturelles, tout en faisant parfois intervenir un tiers : associations de médiation, collectivités territoriales. Jean-François Chaintreau rappelle l'engagement du Ministère de la Culture dans l'éducation artistique et culturelle : le budget a été multiplié par six en vingt ans. On compte, précise Catherine Joannès, 145 classes d'art dramatique sur 450 conservatoires, et l'effort substantiel de la direction de la création en direction de ces réseaux et des jeunes compagnies a pour objectif de faciliter partout l'équité en termes de couverture territoriale et de qualité.

L'éducation nationale a contribué à l'extension de ces programmes partenariaux en mettant en place les options facultatives et les options « lourdes » ainsi que les classes à horaires aménagés afin de favoriser l'étude du théâtre dans sa dimension d'art vivant. Mais, rappelle Patrick Laudet, la nature même du théâtre, comme art hybride, convoque à la fois texte, art et activité, et l'éducation théâtrale doit parvenir à tenir ensemble les différents niveaux d'analyse tout en permettant la pratique culturelle, à accompagner le désir de théâtre de certains de ses élèves tout en favorisant son éveil chez ceux qui ne le fréquentent pas. L'éducation, en d'autres termes, porte la tension féconde entre théâtralité et genre littéraire, interroge le fossé entre le texte tel qu'il est lu et le texte tel qu'il est exploité en classe. Le développement des études dramaturgiques à l'Université a par ailleurs, estime Jean-Pierre Sarrazac, renforcé une appréhension du fait théâtral dans toute sa complexité.

L'ensemble des intervenants s'accorde pour souligner le bénéfice de ces politiques. Les générations qui ont profité de ces dispositifs ont sans doute trouvé dans le théâtre cette dimension émancipatrice qu'il suscite, et la culture de théâtre est devenue plus palpable chez l'ensemble des spectateurs. Olivier Py constate ainsi que le public est mieux formé et sans doute plus ouvert à des interprétations différentes. Les théâtres ont, ces dernières années, développé leur offre aux jeunes publics et aux scolaires ; ils ont aussi pour une part augmenté les crédits consacrés à ces dispositifs.

Pourtant, le modèle privilégié jusqu'ici tend à s'essouffler, en partie victime de son succès. On constate une saturation des établissements culturels, qui ont de plus en plus de difficultés à répondre à la demande. On ne peut que se faire l'écho d'une baisse des ateliers artistiques – ce qui interroge les modalités de la pratique du théâtre en milieu scolaire. Celle-ci s'accompagne, enfin, d'une crise de l'enseignement des lettres, dans lequel le théâtre est partie prenante – au lycée tout particulièrement. Ces trois crises qui coexistent invitent à réinterroger d'une part les principes fondateurs de l'éducation théâtrale, afin d'en clarifier les finalités, et d'identifier d'autre part les obstacles à une généralisation de l'accès au théâtre.

Culture patrimoniale et culture vivante

L'école, en tant qu'elle est avant tout lieu de transmission et d'appréhension d'un patrimoine, aborde la question du théâtre à travers le texte. L'école fait donc reposer le principe de la

généralisation de l'éducation théâtrale sur l'étude des textes de théâtre. Or celle-ci ne va pas de soi. L'accès au théâtre repose en premier lieu sur la maîtrise de la langue. En replaçant le texte au cœur de l'étude du théâtre, on contribue d'une certaine façon au réapprentissage de la parole, c'est-à-dire une langue qui n'est pas une langue parlée, aux yeux d'Olivier Py. La maîtrise de la langue, précisément en difficulté aujourd'hui, peut passer par le texte, et la pratique du théâtre s'appuyer sur lui.

A cette difficulté s'ajoute la dichotomie entre texte et représentation, en partie comblée par l'introduction de la thématique au programme de première. Mais la compréhension du caractère représentatif du théâtre se heurte là encore au désinvestissement progressif du sens – lié d'une part à l'analyse formaliste des textes, et d'autre part à l'instrumentalisation progressive de l'enseignement. Les élèves se trouvent dès lors démunis face à la séquence « texte et représentation », souvent objet d'étude au baccalauréat, parce que la dimension concrète de la représentation leur échappe.

La fréquentation des théâtres qui donnent des représentations des œuvres au programme pourrait sans doute en partie y remédier. Faudrait-il dès lors étendre l'enseignement du théâtre tel qu'il est pratiqué en option à l'enseignement des lettres, c'est-à-dire une appréhension spécifique du théâtre dans sa diversité, au croisement des sources ? La « sortie au théâtre » dans un cadre strictement scolaire ne peut cependant obtenir à chaque fois les effets escomptés : les impératifs du théâtre ne rejoignent pas toujours ceux de la littérature. Comme le souligne Valérie Judde, le texte n'est pas nécessairement support à une mise en scène. Même si les deux formations ne sont pas contradictoires, elles ne répondent pas aux mêmes enjeux, ni ne s'adressent aux même public. Elles doivent aussi supporter aussi les effets des inégalités territoriales en matière d'infrastructures culturelles.

Il est par conséquent impératif de réinventer la didactique du théâtre dans l'enseignement de la littérature et de favoriser les pratiques herméneutiques, pour renouveler l'approche du théâtre dans le tronc commun de littérature. Etude littéraire, mais aussi histoire des arts doivent favoriser la constitution d'une mémoire du théâtre, à condition que cette mémoire puisse être aussi une mémoire de la représentation – mémoire de la mise en scène et histoire du théâtre. Pour Emmanuel Demarcy-Mota, cette mémoire doit être également individuelle, constituée de *souvenirs*, pour que la rencontre individuelle s'articule avec une culture en devenir. Le théâtre, comme l'école, ne peut reposer sur une *tabula rasa*. L'introduction de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts doit donc aussi compter avec le fait que le théâtre est un spectacle, dans sa dimension très concrète, hasardeuse, avec tout ce qui peut s'attacher à l'évènement.

La sortie au théâtre n'est donc pas contradictoire avec un enseignement d'histoire des arts mais elle vient en complément et doit, comme le rappelle Claire Rannou, être préparée en amont par les élèves et les enseignants, en partenariat avec l'établissement culturel qui propose un spectacle et/ou un parcours d'école du spectateur. A cet égard, un dispositif d'accompagnement des élèves au spectacle vivant, présenté sous forme de charte, qui s'appuierait sur le document rédigé par un groupe de travail sur proposition de l'ANRAT, pourrait garantir qualitativement cette préparation. L'éducation théâtrale doit donc tenir compte des spécificités propres à la discipline et s'appuyer sur des initiatives individuelles. Ces spécificités induisent de fait une pluralité d'approches et d'acteurs qui complique la mise en place d'une politique claire et globale d'accès au théâtre.

Distinguer sensibilisation, initiation et formation

L'éducation théâtrale repose donc sur une volonté de sortir l'enseignement du strict champ de l'opérativité, c'est-à-dire d'un ensemble de compétences à maîtriser : il s'agit donc de le concevoir comme un moyen pour chacun de se constituer une culture propre, mélangeant maîtrise du texte et expérience de spectateur. L'école a cependant vocation aussi à répondre au *désir de théâtre* de certains d'entre eux. À cet égard, la pratique du théâtre est un élément essentiel. Toujours est-il qu'il est

nécessaire, pour répondre le plus adéquatement possible à ces besoins et à ces sollicitations, de distinguer les compétences de chacun en évitant les empilements inutiles de dispositifs incohérents. Un document cadre ferait gagner en lisibilité, tant pour les acteurs de l'éducation théâtrale que pour les parents qui n'en voient pas toujours et la nécessité et le mode de fonctionnement.

Catherine Joannès précise ainsi que l'école n'a pas vocation à répondre à toutes les demandes : les missions de sensibilisation, d'initiation et de formation doivent être très clairement distinguées. L'école demeure le lieu par excellence de la sensibilisation ; elle ne peut que passer par l'enseignement de littérature au lycée et la fréquentation, dans la mesure du possible, des salles de théâtre. Mais le collège et même l'école élémentaire ne doivent pas être oubliés, rappelle Jean-Claude Lallias. Le renouvellement de l'approche des textes passe donc pour le théâtre par la lecture à voix haute. Faire entendre une voix, c'est aussi susciter l'écoute, y compris entre pairs. Mais la sensibilisation au théâtre exige aussi la fréquentation du lieu.

Les sorties vers des spectacles adaptés doivent donc être facilitées. Elles supposent d'une part une démarche spécifique de la part des établissements culturels – à l'image de la programmation, du financement adéquat et des accompagnements pédagogiques proposés par le Théâtre de Périgueux, que décrit Chantal Achilli. Elles requièrent d'autre part un effort substantiel des établissements scolaires et des enseignants qui s'y prêtent. Or, cette sensibilisation a un coût élevé et les professeurs qui le prennent en charge éprouvent ce que Claire Rannou appelle « la fatigue des héros » : les projets et les sorties reposent sur une organisation complexe, sont longues à préparer et ne sont pas toujours reconnues. Il serait ainsi pertinent de faciliter leur mise en place, notamment au sein des établissements scolaires, en encourageant le travail en équipe, et en sollicitant les partenaires locaux pour que les dispositifs puissent gagner en simplicité. Le travail mené par l'enseignement agricole et par l'éducation socioculturelle en particulier, qui repose sur une démarche de projet, pourrait servir d'exemple, suggère Marcel Ferréol. Il facilite en tout état de cause ce qui peut être considéré comme la finalité de la sensibilisation au théâtre : apprendre à être un spectateur cultivé, écoutant, qui maîtriserait les codes et l'outil social qu'est le théâtre, pour ensuite avoir envie d'en franchir les portes par lui-même.

Ce qui différencie dès lors l'initiation de la sensibilisation est sa fréquentation régulière. François Lecour montre qu'elle repose sur la volonté de montrer le théâtre dans toute sa richesse – y compris technique : on offre ainsi la possibilité aux élèves, comme au Grand T à Nantes ou le TGP à Saint-Denis, de rencontrer le scénographe, la costumière ou l'éclairagiste. Cette imprégnation du théâtre doit être guidée, et s'inscrire dans des parcours d'école du spectateur préparés en amont par l'établissement culturel en partenariat avec des enseignants. Ces parcours ont le mérite de proposer une voie aux professeurs qui peuvent ensuite se réapproprier le projet qui n'est pas simplement « clé en main ». Si ces dispositifs sont complexes à mettre en place, ils témoignent d'une ambition localement adaptable et déclinable de faire entrer des jeunes dans les arcanes du théâtre.

Elle n'est pas incompatible avec une initiation à la pratique : à cet égard, l'option facultative est un outil privilégié, dont il conviendrait de faire un bilan. Si les ateliers, au sens pédagogique du terme, inscrits dans le cursus scolaire, se font en partenariat avec les classes d'art dramatique des conservatoires, ils sont en perte de vitesse et souffrent aussi de la concurrence des clubs de théâtre qui prennent sur le temps extrascolaire, sont plus souples, moins exigeants, et pilotés par des animateurs ou des enseignants qui n'ont pas toujours les compétences requises. Il est donc nécessaire d'insister sur le partenariat pour les mener à bien et de faciliter autant que faire se peut l'intervention d'un artiste compétent.

La formation en revanche, pose la question plus précise de la cohérence entre les options lourdes et l'orientation professionnelle. Si la découverte et la pratique sur le plateau peuvent légitimement être expérimentées au cours d'un cursus scolaire d'option, la pratique intensive du plateau doit travailler en bonne intelligence avec les conservatoires.

Développer l'offre de formation des formateurs pour tendre vers la généralisation

Le succès d'un parcours de spectateur comme la mise en place d'une nouvelle didactique du théâtre dans l'enseignement scolaire reposent dès lors sur une transformation et une croissance des plans de formation. Chantal Achilli souligne ainsi que, si la réussite des projets d'éducation artistique et culturelle repose sur la motivation des enseignants, leur ouverture au théâtre n'est pas suffisamment encouragée par les IUFM : l'organisation, par exemple, d'une visite de classe qui suit les parcours de spectateur avec les stagiaires, rencontre des résistances au sein même de l'institution, qui a du mal à intégrer les établissements culturels dans la formation initiale. La formation continue, qui repose en partie sur les IUFM et en partie sur les PREAC, reste confidentielle : trois PREAC la prennent en charge pour le théâtre, à l'image du travail qu'accomplit celui de Lyon, que pilote le Théâtre Nouvelle Génération – CDN de Lyon. Mais les enseignants n'en ont pas toujours connaissance, et leur participation repose dès lors sur leurs motivations personnelles. Les PREAC permettent de réunir, au sein d'un même dispositif, artistes et enseignants. Marc Sussi déplore que les liens entre eux ne soient pas aussi forts dans la formation initiale : si la responsabilité de l'artiste à l'égard des jeunes générations devrait les conduire à réfléchir à des formes de transmission, il n'y a que très peu de rapports entre les écoles de théâtre et l'Éducation nationale. Plus encore, regrette Jean-Pierre Sarrazac, il n'y a plus autant de circulation entre l'Université et les Grandes Écoles de théâtre, comme ce pouvait être le cas il y a une trentaine d'années. Il s'agit donc de réaffirmer la nécessité du travail conjoint entre l'école et la compagnie.

La réforme de la formation des enseignants peut être un facteur de développement de ces formations, à condition, précise Jean-Claude Lallias, que les dispositifs soient à la hauteur des attentes d'une politique de généralisation. Dans la formation initiale, l'implication de l'Université doit être forte, et il convient que les départements d'art dramatique y soient partie prenante. Elle doit reposer d'une part sur un renouvellement de l'approche des textes, sur des éléments d'histoire de la mise en scène, et sur une ouverture du répertoire, y compris au texte contemporain et au texte pour enfants, auxquels appelle Emmanuel Demarcy-Motta, et d'autre part sur des stages pratiques en partenariat avec le milieu professionnel. Si un CAPES de théâtre ne serait pas une solution tenable, Jean-Pierre Sarrazac insiste sur l'implication de l'Université dans la certification complémentaire. Mais les enseignants qui prennent en charge volontairement ces projets, classes à horaires aménagés, option, doivent être aussi formés en conséquence, dans le cadre de la formation continue, par des stages là encore, et dans le cadre des Plans Académiques de Formation.

Il convient par ailleurs de préparer les artistes intervenants aux impératifs pédagogiques de la transmission au sein de la formation professionnelle de comédien. Un effort substantiel a été fait de la part du Ministère de la Culture dans la formation des artistes intervenant dans les établissements sous sa tutelle, avec le DE de théâtre, levier de généralisation artistique de bonne qualité. Les deux sessions qui ont eu lieu jusqu'à présent ont recruté des professionnels qui savent accompagner une pratique artistique d'un ensemble de connaissance. Dans cette perspective, le renforcement d'apprentissage continu est essentiel. En tout état de cause, c'est plus spécifiquement dans ce sens que le Ministère de la Culture a un rôle décisif à jouer.

Pour élargir l'accès au théâtre, cet effort de formation doit cependant s'appuyer sur une politique d'outils spécifiques : la captation audiovisuelle, qui doit pouvoir se faire plus simplement et être diffusée plus largement – à condition que soient plus ouverts les droits pour motifs pédagogiques – ouvrages adéquats sur l'histoire de la mise en scène et sur la dramaturgie, dossiers pédagogiques sur des œuvres, éventuellement centralisés et en libre accès sur Internet.

L'enseignant est donc le pivot d'une plus large sensibilisation des élèves au théâtre. Formé, averti et passionné, il saura convaincre les parents d'élèves, parfois réticents, du bien-fondé de la fréquentation des théâtres à l'école. C'est une implication essentielle, selon Olivier Py, pour que les générations futures se réapproprient une parole et un destin. Cette responsabilité, lourde s'il en est quant à ses modalités pratiques, doit pouvoir être soutenue et accompagnée. Jacques Lassalle invite à la modestie dans la transmission des connaissances et dans le partage avec les élèves. Il faut dès lors être un passeur avant d'être un prescripteur, mais cette transmission s'éprouve dans un parcours vers la singularité, un long apprentissage, qu'il convient d'encourager et d'aider.

Résultats

Le débat engagé par le Haut-Conseil s'est inscrit dans une tradition réflexive forte sur les modes de transmission à privilégier dans l'éducation au théâtre. Il a permis de souligner la richesse des initiatives qui ont été menées depuis près de quarante ans, et leurs effets sur les publics. L'ensemble des intervenants s'est accordé pour souligner que les trois crises que traverse l'enseignement du théâtre aujourd'hui – crise de l'enseignement du théâtre en littérature, saturation des possibilités d'accueil des établissements culturels, crise de la pratique artistique – ont néanmoins conduit à l'essoufflement d'un modèle qui a fait tenir ensemble des objectifs qui se chevauchent et sont parfois même contradictoires.

Sur le plan théorique, à propos des objectifs et des modes de transmission du théâtre, des oppositions demeurent. Un certain nombre d'intervenants s'inquiètent ainsi de la perte du caractère vivant du spectacle, avec l'introduction de l'enseignement d'histoire des arts d'une part, et avec la place prépondérante des lettres dans l'enseignement général du théâtre d'autre part. Ils craignent de fait que son caractère singulier concret et collectif, tant dans l'expérience du spectateur que dans l'initiation à la pratique, soit supplanté par une approche théorique, qui écarte un accès à la pratique culturelle et à la pratique artistique. C'est pourtant en soulignant la *complémentarité* de ces approches théoriques et pratiques que l'on pourra contribuer à apaiser ces tensions et à mener à bien une politique cohérente de généralisation. Un renouvellement de la didactique du théâtre dans l'enseignement des lettres doit pouvoir s'articuler à une pratique culturelle et artistique.

Mais il demeure évident que l'introduction de la pratique à tous les niveaux demeure un objectif difficile à mettre en œuvre. Aussi est-il nécessaire de distinguer ce qui relève de la sensibilisation et de l'initiation au théâtre – du ressort de l'école en partenariat avec les établissements – par rapport à la pratique régulière de plateau, qui doit quant à elle surtout relever des établissements culturels. Il faut donc réaffirmer l'importance des options facultatives, qui permettent à un ensemble d'élèves de divers horizons d'approfondir leur désir de théâtre.

La saturation des possibilités d'accueil des structures culturelles suppose aussi qu'on mette en place des parcours spécifiques, différenciés, selon les objectifs à mener. La place qu'accorde la circulaire d'avril 2008 aux établissements scolaires dans la politique culturelle d'un bassin doit être l'occasion d'un travail en commun d'une part pour accueillir des artistes, et d'autre part pour favoriser la diffusion des compagnies conventionnées dans le milieu scolaire. L'expérience menée en Seine-Saint-Denis, avec les résidences *in situ*, ou les projets conduits dans l'enseignement agricole sont des pistes de réflexion à explorer pour soulager aussi les sollicitations de certains établissements culturels.

Sur le plan structurel enfin, la suppression de la clause de compétence générale des collectivités territoriales et l'incertitude quant aux modalités, à l'avenir, des financements croisés suscitent des doutes sur la possibilité de mettre en œuvre une politique de généralisation de l'accès au théâtre.

Si ces clivages méthodologiques et ces inquiétudes se sont parfois exprimés par des oppositions de principe, réveillant parfois des tensions politiques et institutionnelles concernant le financement des

politiques d'éducation artistique en direction du théâtre, ils se sont traduits par une volonté commune de faire avancer ces questions dans un souci de complémentarité.

EXTRAITS DU VERBATIM²

Trois enjeux : transmission, partenariat, formation

Olivier Py, *Auteur, metteur en scène et Directeur de l'Odéon, Théâtre de l'Europe*

Je suis très heureux de vous accueillir ici. C'est un moment important. Je pense que vous comme moi, nous sentons que nous sommes au début d'une ère nouvelle pour les rapports entre le monde de l'école, l'éducation et les arts en général, et tout particulièrement le théâtre et le spectacle vivant. Je souhaite vraiment que cette réunion nous permette de proposer un nouveau projet, un nouveau contrat débarrassé de certaines vieilles idées, à la fois utilitaires et un peu en surplomb de la part des « professionnels de la profession », comme on dit. Je suis très heureux de vous accueillir aussi parce que dans mon histoire, je ne serais pas parmi vous aujourd'hui si je n'avais pas participé enfant et adolescent à des rencontres avec des artistes, dans un lycée qui n'était pas un lycée où les enfants favorisés étaient souhaités. J'imagine que nous allons réussir à créer un mouvement. Ce mouvement, je crois que l'Education nationale en a besoin – il faut trouver le comment et le pourquoi – tout autant que le théâtre, pas simplement pour remplir ses salles, mais aussi pour retrouver son sens. Je vous souhaite une bonne réunion et plein d'énergie.

Didier Lockwood, *Vice-président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*

Le théâtre et l'école entretiennent depuis longtemps une relation *passionnée*. Cette relation fut passionnée parce que leurs champs d'action étaient proches, ou parce que leurs pratiques étaient concurrentes. Tel le maître qui veut se faire acteur de son propre théâtre : la classe. Tel le metteur en scène qui tenta parfois de se faire maître d'une classe : le théâtre. Cette concurrence a, sans doute un temps, engendré une méfiance réciproque. Il y avait aussi de la distance dans ces rapports, puisque l'on confiait à l'école le soin de transmettre un patrimoine, quand on désirait du théâtre qu'il fasse vivre le présent. Enfin, il y avait séduction réciproque : le pouvoir de conviction et d'émancipation du théâtre ne pouvait faire que des envieux. Et la grande tâche, confiée aux enseignants, de former chaque génération ne pouvait que donner le vertige. Le théâtre et l'école ont su faire de ces rapports complexes un moteur, une richesse. Ils ont mené des projets en commun parce qu'ils avaient, avec l'un comme avec l'autre, beaucoup à apprendre et beaucoup à partager. L'histoire en témoigne.

L'Education Par le Jeu Dramatique de Jean Vilar et Jean-Louis Barrault a fait siens les principes de l'éducation populaire des années 1930. Les réflexions portées par l'Ecole Nouvelle des années 1960 ont placé le théâtre au cœur des programmes d'éducation artistique.

La naissance du Ministère des Affaires Culturelles et la création des Conservatoires et des MJC ont rapproché le théâtre des quartiers. Et le travail initié par l'ANRAT, à partir de 1983, a pleinement contribué à la diffusion de l'art dramatique et au renouvellement des pratiques théâtrales en milieu scolaire. Les naissances des Classes à Horaires Aménagés, des options lourdes ou facultatives, des ateliers confirment la place qu'occupe le théâtre au sein de l'Education Nationale. Qu'on ne s'y trompe donc pas : le théâtre et l'école travaillent ensemble depuis longtemps, et la communauté du théâtre, comme la communauté des enseignants, a toujours su mener de front une réflexion sur l'importance de l'art dramatique en direction des jeunes publics et des élèves. Elles ont toujours aussi pratiqué l'autocritique.

Cette séance plénière a pour vocation de prolonger cette réflexion, en prenant acte des réussites mais aussi des échecs, des politiques d'éducation artistique menées en faveur du théâtre. Parmi eux,

² L'intégralité du verbatim est consultable sur le blog du Haut Conseil à l'adresse suivante : <http://www.portailhceac.wordpress.com>.

l'ambition de favoriser la démocratisation de l'accès au théâtre nous occupe aujourd'hui. La très grande richesse des échanges entre le théâtre et l'école a donné naissance à une multiplicité de projets. Ils ont leur mérite, leur efficacité, leur beauté mais aussi leurs limites. De « l'école du spectateur » à la réalisation de spectacles – parfois presque semi-professionnels – il existe tout un ensemble de dispositifs, qui ont chacun leur visée particulière. Ils rendent difficile l'objectif de généralisation. Il ne s'agit pas, bien entendu, de conserver un seul paradigme de l'action théâtrale, ni de niveler les initiatives en les tirant vers un seul programme. Il s'agit toujours d'avoir des objectifs ambitieux et des moyens, des projets, qui peuvent y répondre.

Réfléchir à la possibilité d'une généralisation, c'est justement distinguer ces objectifs et ces pratiques tout en les rendant visibles. La sensibilisation au théâtre n'est pas l'initiation, et l'initiation n'est pas la formation – l'Inspection générale nous le précisera tout à l'heure. Le *désir* de théâtre, qui appelle la pratique, implique d'indispensables initiatives. Mais ce désir ne concerne pas le plus grand nombre. L'accueil de l'élève, du jeune public, qui n'est jamais le même, *l'éveil du désir* de théâtre s'appuie sur une rencontre tout aussi ambitieuse, mais selon des modalités différentes. C'est pourquoi nous avons choisi aujourd'hui, en mettant aussi en lumière de bonnes pratiques, de privilégier **trois problématiques** sur lesquelles je souhaiterais que nous débattions.

Articuler la culture patrimoniale et la culture vivante sera l'occasion d'aborder le rapport au texte – y compris contemporain – qu'implique l'éducation théâtrale. L'enseignement d'histoire des arts ouvre aussi de nouvelles formes de *transmission* pour le théâtre. Comment s'opère-t-elle ? Et quelle est la place de l'artiste dans ces dispositifs ? C'est ce que nous aurons à cœur de développer.

Interroger ensuite les dispositifs d'accompagnement des élèves au spectacle vivant rouvrira de nouvelles perspectives sur la *tradition partenariale* qui caractérise notre système d'éducation artistique. Quel cadre favoriserait sans étouffer l'accès des élèves au spectacle ? Comment les accueillir dans leur diversité d'approche ?

Enfin, la transmission n'est rien sans la *formation*. Formation des artistes et des intervenants à un public scolaire, formation des professeurs à la sensibilisation, à l'initiation et à l'enseignement du théâtre. Quelle place revient à chaque partenaire et à l'Université ? Quels outils pédagogiques faut-il privilégier ?

Ce sont les questions qui nous occuperont ce matin. Nous garderons en perspective une exigence forte : celle de permettre à terme la généralisation par des politiques concrètes, que nous formulerons lors de la table ronde de cette après-midi. En définitive, pour l'école comme pour le théâtre, il s'agit de faire sens. Le théâtre dans l'éducation artistique offre plus que tout la possibilité de réconcilier le sensé et le sensible – c'est un thème qui m'est cher. Le théâtre est ce « lieu par excellence du rassemblement et de la diversité qui nous permet de partager le désir de sens. » Il s'agit de faire des élèves des spectateurs : c'est une ambition que nous devons partager, parce qu'un théâtre sans spectateur n'est pas un théâtre. Il s'agit de faire de l'élève un spectateur qui fasse surgir le sens, qui soit ouvert à la multiplicité des interprétations. Cette ouverture ne s'obtient pas par l'abrutissement d'un savoir ou d'une conception monolithique du théâtre. C'est en un mot les aider à devenir des spectateurs émancipés, selon le mot de Jacques Rancière. Pour vous paraphraser, M. le Directeur [Olivier Py], il faut se laisser toucher par l'insistance du théâtre. Je crois que la relation passionnée qu'entretiennent école et théâtre trouvera encore l'occasion de se manifester ici. Je tiens tout particulièrement, M. Py, à vous exprimer toute ma gratitude pour votre accueil dans ces murs, dans ce lieu mythique qu'est l'ancien « petit Odéon » (et sous la bonne garde des mânes des grands dramaturges du plafond). Et je remercie chacun d'entre vous d'avoir accepté de participer à cette séance de travail, que j'espère très fructueuse.

Je voudrais simplement rajouter en ce qui me concerne quelque chose sur l'approche théâtrale dont j'ai été témoin avec mon père qui était instituteur. Mon père était un instituteur artiste, et peut-

être qu'un enseignant devrait avoir cette fibre artistique aussi. Parce que l'art est le plus grand moyen de communication que nous connaissons encore jusqu'à ce jour. Mon père ouvrait ses cours en musique, il jouait du violon, et il était aussi merveilleux comédien. Il réussissait donc toujours à captiver sa classe. Pour moi, ça a été un modèle, un modèle de transmission. Simplement, un jour, un inspecteur est arrivé – je ne voudrais pas caricaturer, cette époque est révolue ! Il lui a interdit de jouer devant sa classe et l'a invité à se cantonner à son rôle d'enseignant. Aujourd'hui, je crois qu'heureusement on a dépassé ces frontières.

Tableau des dispositifs

Catherine Joannès, *Inspectrice générale de la création et des enseignements artistiques (Ministère de la Culture et de la Communication), coordinatrice du collège des Inspecteurs de théâtre*

Quelle est la spécificité du théâtre et notamment du nôtre ? C'est une réussite formidable dans le système éducatif parce qu'il est très nourri, et représente à peu près la moitié des dispositifs conjoints entre la Culture et l'Education nationale. Mais je voudrais rappeler aussi une sorte de fragilité constitutive, parce que c'est un art de l'incarnation. C'est un art de l'éphémère, qui ne s'est pas développé comme la musique, dont vous avez parlé, ou la danse, à travers des réseaux de reconnaissance, de légitimation académique, que ce soit l'école ou les conservatoires. Nous sommes donc à une période où l'histoire est très riche, mais où le paysage est très chaotique, un peu confus, et où plusieurs acteurs sont en permanence en synergie pour essayer de développer l'éducation artistique au théâtre, alors que le XVIII^{ème} siècle avait parfaitement compris les vertus pédagogiques édifiantes, que ce soit le théâtre de société ou les collèges. Deux caractéristiques de notre système ont fait école et ont contaminé, si je puis dire, les autres disciplines artistiques : c'est le partenariat – auquel vous venez de rendre hommage de manière très convaincante – et la notion, qui est au cœur de l'éducation artistique en théâtre, de pratique, pratique artistique et pratique culturelle, que nous considérons comme indissociables, précisément pour développer cette intelligence sensible dont vous avez parlé. On considère qu'on ne peut pas faire du théâtre tout seul dans son coin sans aller au théâtre. On a donc dépassé l'antinomie opposant d'un côté ceux qui enseignent Bérénice et ceux qui la font aimer. Mais en même temps, la formule, par sa complexité, est un peu victime de son succès et elle s'essouffle, en tout cas du côté du ministère de la Culture. C'est ce qu'on peut constater lorsqu'on voit par exemple la diminution des ateliers de pratique artistique qui ont été au cœur du dispositif, ou bien les problèmes que pose aussi, dans le cadre de la réforme des lycées, que je ne maîtrise pas du tout, le devenir de nos options facultatives ou celui des options lourdes.

Comment le ministère de la Culture travaille-t-il de son côté pour aller plus loin dans la démocratisation, à la fois presque seul, en propre, et en partenariat ? Il me semble qu'il faudrait qu'on se fixe comme objectif, si l'on veut avancer, de clarifier les enjeux, les rôles respectifs, mais de renforcer aussi les complémentarités sur des objectifs plus précis, sur des objectifs et des projets partagés. La grande Direction Générale de la Création Artistique (DGCA) travaille d'abord à travers les grandes institutions artistiques qui sont nos principaux relais et qui sont très actifs dans ce domaine. Ils ont des indicateurs, ils ont des contraintes, à travers un cahier des charges, un certain nombre d'objectifs chiffrés de fréquentation scolaire, par exemple. C'est évalué très régulièrement par les DRAC et les Inspections. On constate qu'ils vont au-delà de ces objectifs en général. La fréquentation de scolaires dans les CDN est au-delà de 20 % ; elle est de 30 % dans les scènes nationales. Il y a donc quand même un effort très important qui a été fait, à la fois dans les structures, mais aussi de la part de la DMDTS dans les financements, puisque tout cela participe de sa politique globale de soutien à la création, mais aussi de la politique d'implantation territoriale, de soutien territorial, et les DRAC sont là-dessus les premiers maîtres d'œuvre. Au delà de ce qu'elle

subventionne sur son budget propre, le 131, il y a aussi l'aide aux compagnies, dont beaucoup sont subventionnées pour faire de l'éducation artistique. Il y a maintenant des résidences d'artistes qui comportent un volet éducatif clairement défini, mais bien entendu ça ne représente pas la totalité des dispositifs, puisque sur la ligne budgétaire éducation artistique, c'est évidemment la DDAI qui a les budgets globalisés, Jean-François Chaintreau nous en dira peut-être un mot. Nous n'avons de notre côté qu'une petite partie de l'ensemble de ce dispositif.

Le premier objectif, c'est bien de faciliter partout, de favoriser, en termes d'équité, la couverture territoriale et la qualité. Et je crois qu'il y a énormément de travail qui a été accompli, et je pense qu'à peu près partout, tous les élèves, quel que soit leur âge, peuvent avoir accès assez vite, dans un environnement relativement limité, à des spectacles d'une très grande qualité et d'une très grande diversité. Ce rôle d'action culturelle et de sensibilisation est notre préoccupation quotidienne, en centrale et évidemment en DRAC.

Notre deuxième volet d'action, qui va au-delà de la sensibilisation, c'est bien sûr notre réseau de conservatoires. Dans ce réseau, nous sommes à la fois très faibles – il y a 140 classes d'art dramatique sur à peu près 450 établissements. D'autre part, les conservatoires sont financés à presque 90 % par les collectivités. Mais les DRAC qui sont les premiers interlocuteurs des collectivités participent à un certain nombre d'actions qui sont conduites par les conseillers artistiques qui sont tout ce qu'on appelle les schémas départementaux, les projets fédérateurs, bref, tout ce qui relève de la mise en cohérence de l'éducation artistique sur un territoire. Mais la direction de la création a fait des efforts très importants pour pénétrer ce réseau, en créant notamment un corps d'artistes enseignants pour les conservatoires, par l'intermédiaire du diplôme d'Etat (DE) inspiré par la musique et la danse. Il n'y a eu que deux sessions pour le moment. Nous avons fait le choix de ne créer qu'un seul diplôme d'assistant spécialisé qui permette aux gens qui ont été qualifiés de conduire des opérations d'éducation artistique, quel que soit le lieu, c'est-à-dire dans un conservatoire, une école, une association, une MJC. On n'a pas voulu segmenter les qualifications, en se disant qu'on avait la même exigence de qualité, et qu'on avait toujours affaire à des enfants.

La création des DE est pour nous très clairement un levier de généralisation de l'éducation artistique de très bonne qualité, d'autant que les diplômés ont été organisés autour de la spécificité du théâtre, c'est-à-dire qu'on valorise l'expérience professionnelle. On recrute des artistes qui ont déjà une expérience avérée d'au moins cinq ans, mais qui ont aussi une pratique pédagogique, dans des ateliers ou des conservatoires. On a des artistes qui ont déjà enseigné dans des options. Ce sont des gens confirmés. D'autre part à l'intérieur des conservatoires, les schémas pédagogiques en théâtre font obligation d'accompagner la pratique de plateau, d'apprentissage, d'éveil pour les plus petits, et puis d'approfondissement pour les plus grands, d'une pratique de spectateur, d'une pratique culturelle : aller au théâtre, lire du théâtre, et plus globalement intéresser à l'histoire du théâtre. On espère par là, d'une certaine manière, en qualifiant un certain nombre d'artistes, pouvoir contribuer à l'irrigation du territoire dans le domaine d'un apprentissage un peu plus continu. Nous avons là-dessus un travail important à faire en termes de formation de ces candidats au DE. Ils nous le demandent : quand on fait un jury, beaucoup viennent pour la formation, parce que préparer ce diplôme leur a donné l'occasion de lire, de réfléchir, et de se poser un peu des questions. C'est aussi le sens pour nous de la création des classes à horaires aménagés théâtre, dont la circulaire vient de sortir, et qui a été imaginée sur un modèle assez ouvert de partenariat, à la différence de la musique et de la danse, pour faire en sorte que les conservatoires nouent des relations plus étroites, plus évidentes, avec l'école, et avec d'autres disciplines artistiques. Les classes à horaires aménagés pourront être confiées par le conservatoire à des équipes artistiques. C'est la tradition de la propagation du théâtre, qui a été faite directement, la plupart du temps, par les équipes elles-mêmes.

Il s'agit donc d'une sorte de « contrôle qualité » sur la sensibilisation à travers les institutions, sur l'apprentissage à travers les conservatoires. Bien évidemment, l'Éducation nationale intervient à

ces endroits-là, de manière beaucoup plus massive que nous. Peut-être qu'on a une meilleure interrogation à avoir sur une meilleure répartition des moyens et des responsabilités. Concernant les pistes de complémentarité à clarifier et à renforcer, il s'agit en premier lieu de travailler sur ces dispositifs fédérateurs, c'est-à-dire cet empilement de jumelages, ces PLEA [plans locaux d'éducation artistique], ces CLEA [contrats locaux d'éducation artistique], de schémas départementaux, de schémas régionaux, auxquels les conseillers éducation artistique en DRAC se consacrent de manière très intense parce que c'est un processus assez compliqué. Etant donnée la multiplicité des acteurs, on pourrait réfléchir à une simplification du système. Peut-être que les conférences régionales qui sont réunies actuellement sous la tutelle des DRAC, à travers une commission des enseignements artistiques, pourraient réfléchir à cette question.

Mais il faut sans doute aussi, comme vous l'avez mentionné tout à l'heure, questionner un certain nombre de principes fondateurs : le partenariat dans sa nature, bien évidemment, mais aussi la pratique artistique qu'il faudrait définir sans doute autrement, parce que l'un et l'autre se sont figés, imposant certains dogmes, qui constituent indiscutablement des freins à la généralisation. Ce sont des freins de financements, mais surtout, du point de vue de la Culture, des freins en termes de ressources humaines et quelque part de capacité d'accueil de nos structures artistiques. L'intervention de l'artiste à l'école reste toujours bien entendu au cœur du dispositif. Mais on a bien constaté au fur et à mesure que notre partenariat s'est développé, qu'elle ne peut qu'être ponctuelle. On ne peut pas la substituer à l'enseignement : la culture n'a pas les forces ni les hommes pour le faire. Et par ailleurs, les enseignants ont eux-mêmes des pratiques artistiques, des compétences, des sensibilités, sur lesquelles on s'appuie très largement. D'autre part, le système scolaire est évidemment irremplaçable pour généraliser la sensibilisation de la pratique culturelle. Le ministère de la Culture n'a pas la densité de réseau de l'Éducation nationale, et c'est heureux. Bien sûr, il faut des temps forts de pratique artistique et le concept de classes à PAC a fait évoluer les choses de manière très positive. De la même manière, l'introduction dans les programmes de la notion de texte et représentation fait que dorénavant on analyse, on étudie le spectacle dans toutes ses dimensions d'art vivant, et plus seulement sous l'angle exclusif de la littérature dramatique, et heureusement, bien que cela ait permis la pérennisation de la transmission du patrimoine, et que cela caractérise le patrimoine européen.

La généralisation de l'initiation est aussi indiscutablement du ressort de l'école, et nous considérons que les options légères – c'est-à-dire sous forme de deux-trois heures hebdomadaires mais régulières – sont à cet égard un outil privilégié. C'est un choix de la part de l'élève bien entendu, et cela permet d'organiser des contacts intéressants avec les structures professionnelles et les artistes, et dans cette perspective de généralisation de l'initiation, qui serait déjà quelque chose de formidable, la voie de la certification complémentaire est une excellente solution, sous réserve qu'elle soit assortie – et nous en sommes coresponsables – de formations préalables consistantes. Pour avoir participé à ces jurys, je sais que les gens qui les ont obtenues méritaient absolument cette qualification. Je pense qu'il serait intéressant d'avoir quelque part un bilan qualitatif des options facultatives. Elles me paraissent à développer, sous des formes variées dans l'ensemble du système scolaire. Mais le principe même m'en paraît tout à fait adapté.

Enfin, après une initiation, la voie d'un apprentissage plus soutenu, progressif, en termes de pratique de plateau et de pratique culturelle, passe plutôt pour nous par le développement des classes d'art dramatique dans les conservatoires. C'est pour moi un enjeu très fort. Certaines de nos classes théâtre se prolongent, vous le savez, par un dispositif, un peu flottant en ce moment, et préconisé par la loi de 2004, les ex-CEPI [cycles d'enseignement professionnel initial], les futurs COOP, sur lesquels on est un peu en panne actuellement dans notre dialogue avec les collectivités. Je crois qu'il faudrait que l'on réfléchisse à nouveau, pour éviter des empilements et des doublons inutiles, à la façon dont on doit travailler à une cohérence entre les options lourdes et ce système de détermination,

d'orientation, éventuellement pré-professionnelle, mais qui se situe en amont des établissements supérieurs. Finalement, les élèves de L section théâtre ont à la fois une bonne culture, et une pratique intensive, peut-être même, mais c'est un point de vue personnel, un petit peu spécialisée à ce niveau d'études générales. On a là aussi un enjeu commun en terme d'enseignement véritablement plus pointu, plus spécialisé, à organiser de manière plus conjointe.

Enfin, pour le Ministère de la Culture, et je pense que Jean-François Chaintreau partagera cette option, la clé de voûte de la généralisation, cela fait quinze ans que je le pense, passe par *la formation des formateurs*. Je pense que c'est là que le Ministère peut être véritablement efficace en termes de démultiplication, au-delà de tout ce que j'ai indiqué au préalable. De notre côté, nous avons donc en responsabilité, avec des progrès à faire, la qualification des artistes intervenants, on vient d'en parler. Nous avons aussi à mettre en œuvre en collaboration avec l'Éducation nationale, et en s'appuyant sur nos réseaux d'institutions professionnelles, des modules, des stages conjoints pour les futurs enseignants. Nous avons enfin en perspective un partenariat renforcé, si c'est possible, avec les IUFM, désormais composantes des universités. Nous avons dans les universités, et je me tourne vers mon ami Jean-Pierre Sarrazac, des ressources absolument formidables dans les départements d'études théâtrales, qui devraient pouvoir apporter leur concours à ces formations au sein de ce que nous appelons pour l'instant des pôles supérieurs, qui sont à dessiner. Actuellement, ces pôles supérieurs partent des écoles d'art supérieures, donc les écoles supérieures de théâtre, mais aussi des autres disciplines, bien évidemment. Elles délivrent des diplômes professionnels de *comédien*, mais on aimerait qu'ils s'élargissent à d'autres dimensions de la formation en théâtre, et notamment à la formation des enseignants, des artistes pédagogues, quel que soit le lieu où ils puissent ensuite exercer. Je pense que la fluidité ou la porosité contribuent à une bonne intelligence de notre système. C'est pour nous le gros chantier. Il faudrait aussi produire un document cadre, une charte, je ne sais pas comment l'appeler, qui définirait bien les niveaux, qui clarifierait un peu les concepts, vous en avez parlé tout à l'heure, et qui serait un outil pour tous les acteurs du système, les entrants – parce qu'il faut bien penser à la relève du côté des artistes et du côté des professeurs – et pour les parents. Actuellement, c'est extrêmement difficile de se repérer dans le paysage. Il faut donc faire un effort de lisibilité, même entre nous, de clarification, et de visibilité, ce qui me paraît tout à fait judicieux. Il y a une idée très ancienne qui court : pourquoi le théâtre ne dispose-t-il pas comme la danse, comme la musique, d'une tête de réseau au plan national, d'un grand établissement du type Cité de la musique, du type Centre national de la danse, où pourraient se regrouper des compétences mutualisées ? Ces compétences n'existent aujourd'hui que sous forme d'associations un peu atomisées, du coup fragiles, toujours elles aussi très éphémères et très incarnées.

LES NOUVELLES FORMES DE TRANSMISSION POUR L'ÉDUCATION THÉÂTRALE

Envisager le texte comme une partition musicale, un nœud entre l'écrit et l'oral

Patrick Laudet, *Inspecteur général de l'Éducation nationale chargé du théâtre*

Merci. Il est vrai que le théâtre n'est pas un objet facile à saisir : il est hybride, il vit d'une duplicité féconde. Il est objet de lecture, et en cela il est cousin du roman et de la poésie. À ce titre, il a longtemps été traité à l'école comme un secteur particulier de la littérature, parfois excessivement arraisonné à la littérature. Et en même temps, nous le savons bien, il est objet de représentation, il fait partie des arts du spectacle vivant.

À l'école, cette duplicité féconde se traduit parfois en schizophrénie. Mon souci, en tant qu'Inspecteur général est d'essayer d'articuler, de réconcilier les deux. Quelle est la situation telle

qu'elle m'apparaît depuis que je m'occupe de ce dossier du théâtre ? D'un côté, je m'en réjouis, même si nous avons encore à les imaginer, à les clarifier, à les dynamiser, nous avons tout un réseau de dispositifs à l'avant-garde, pédagogiquement, dont la tête de pont sont les options facultatives, dont je me réjouis que la réforme du lycée ne les remette pas en cause. Mais je suis aussi Inspecteur général de Lettres et je vois comment on enseigne le théâtre en classe de Français – Molière au collège, Marivaux au lycée – et il y a tout de même une espèce de grand écart entre la façon dont le texte théâtral est lu et la façon dont il peut être exploité, analysé dans les options théâtre. Mon souci, c'est d'arriver à réconcilier un peu ces deux pratiques du théâtre, l'une très textuelle, et l'autre très pratique. Il s'agit de faire en sorte que le monde du théâtre à l'école respire avec ces deux poumons. Et je crois que c'est essentiel.

Si vous me le permettez, je me placerais tout d'abord du côté de l'enseignement des Lettres. Il me semble que l'enseignement des Lettres ne se porte pas si bien que cela. Nous sommes encore victimes, et j'espère que nous allons en sortir vite, de cette dérive formaliste et techniciste qui fait que dans les classes de français, et j'en vois beaucoup, quand on explique un texte, on fait des choses très formelles et désinvesties de sens. Il me semble que, dans ce paysage des classes de Lettres et de la transmission de la littérature aujourd'hui, au collège et au lycée, le théâtre peut être un levier décisif, pour redonner sens. J'ai à côté de moi Olivier [Py] qui nous alerte souvent sur le fait qu'il faut que les textes parlent aux élèves. Ils ne peuvent parler aux élèves que si la parole a une chance de pouvoir advenir. Donc il est vrai qu'il faut sans doute travailler beaucoup à repenser la pédagogie, la didactique de l'enseignement du texte théâtral pour revivifier des pratiques d'interprétation, des pratiques herméneutiques, pas seulement pour la classe de français, mais pour faire l'homme que nous avons envie de voir demain, dans le monde qui est le nôtre et qui est difficile.

Je voudrais vraiment que le théâtre, qu'il ne s'agit pas simplement d'enseigner, enseigne à son tour quelque chose. Il s'agit de s'inspirer de ce qui s'est fait dans ces différents dispositifs d'enseignement du théâtre pour revivifier fondamentalement la classe de français. Petite parenthèse – qui n'en est pas tout à fait une : je ne sais si vous avez entendu ces quelques jours nos amis historiens s'insurgeant contre le fait qu'on fasse disparaître l'enseignement de l'histoire en Terminale S. Cela fait trente ans que personne ne s'insurge qu'on ne fasse plus de Lettres en Terminale S. Evidemment, je suis moi aussi un amateur d'histoire. Mais cela signifie qu'on est dans une pensée de l'école qui est très instrumentaliste et très utilitariste. Tout le monde est d'accord, y compris les parents, pour qu'on fasse de l'histoire, parce que quand on veut faire Sciences Po, l'histoire c'est utile. Mais quand il s'agit de faire de la musique, du théâtre, de la littérature, on ne voit pas forcément d'emblée son intérêt. Tout le monde était d'accord sur le papier pour revitaliser la filière L. Au fond, la réforme du lycée disait aux gens qui voulaient faire Sciences Po (puisque maintenant tout le monde veut faire Sciences Po) : « allez en L, et donnez-vous les moyens, pour les hauts fonctionnaires que vous deviendrez demain, d'être des gens formés à l'école du théâtre et de la littérature, plutôt que de passer par des filières scientifiques où tout le monde fait des maths et de la physique à haute dose. »

Aujourd'hui, le débat c'est au fond de préserver cette filière L et de lui redonner ce qu'il faut pour qu'on puisse revenir dans cette voie. Il me semble qu'il y a là un problème de fond, qu'il faut avoir le courage d'aborder, et sans doute faut-il que ma discipline, l'enseignement de la littérature, retrouve peut-être le sens qu'elle a perdu pour ne pas simplement identifier quelques figures de style, mais contribuer à la formation de « l'homme humaniste », de l'homme de demain dont nous aurons besoin.

A quoi sert la littérature, à quoi sert le théâtre ? A *rien*. Je crois qu'il faut qu'on ait le courage de ne pas nous laisser arraisonner à l'idée qu'il faut que tout serve. On veut outiller l'élève d'aujourd'hui de droit, d'économie. C'est très bien, on en a besoin, mais il nous faut aussi des hommes de demain qui aient construit leur intériorité, fait leur vie d'homme. On ne peut pas faire l'être social sans avoir

fait l'homme. Et le théâtre a sans doute ici, au sein même de l'enseignement des Lettres, un rôle à jouer.

Je suis préoccupé, parce que je vais dans beaucoup de classes de collège et de lycée, là où il n'y a pas forcément de partenariat, ni tous ces dispositifs excellents sur lesquels nous avons travaillé depuis trois décennies et qui font ma joie d'Inspecteur général de théâtre. L'inspecteur général de Lettres est donc aussi un peu schizophrène, parce que l'Inspecteur général de théâtre est heureux, mais celui de Lettres est un peu malheureux. Mon objectif, c'est d'essayer de sortir de cette hétérogénéité d'un enseignement du théâtre encore très textuel. L'année dernière, vous savez, nous avons pris le risque, et je me demande si nous n'avons pas eu tort, de donner au baccalauréat aussi bien en S qu'en L, un sujet sur la représentation. Vous savez que depuis quelques années en première, il y a un objet d'étude qui est « texte et représentation. » Nous avons donc voulu faire signe que c'était vraiment un objet d'étude et qu'il fallait étudier le théâtre en première sous l'angle de ces représentations. Ça a été une catastrophe. Beaucoup d'élèves ont été très démunis devant un sujet qui sollicitait leur expérience de spectateur. Ce qui m'a donné à mesurer – sans vouloir être dysphorique – ce que nous avons à mener dans les dix ans qui viennent, parce que le résultat n'est pas encore gagné. Du côté des options, pas de problème, mais du côté du gros des troupes, on a encore pas mal de travail à faire. Ça c'était pour la place du théâtre dans l'enseignement des lettres, je pense qu'elle a beaucoup à s'inspirer, à se revivifier de ce qu'elle est déjà devenue dans les enseignements artistiques.

Du côté des enseignements artistiques, là aussi je serai un peu vigilant, parce qu'à chaque fois que j'arrive dans un établissement scolaire, on me dit : « Ah ! monsieur l'Inspecteur général, le théâtre, c'est formidable, tout le monde veut faire du théâtre. » Mais ce n'est pas nécessairement pour de bonnes raisons. Aujourd'hui, on a tendance à instrumentaliser le théâtre, au risque de le confisquer pédagogiquement, en lui demandant d'être un « yoga éducatif ». On conçoit le théâtre comme une sorte d'expression corporelle. Il deviendrait le débrideur obligé de l'élève timide, ou bien le défouloir fléché des violences rentrées, et tous les chefs d'établissement aujourd'hui veulent bien faire un petit atelier théâtre, parce que ça ne peut pas faire de mal. Et, je le constate, dans certains lieux d'enseignement, qui ont tous les moyens les meilleurs pour un enseignement du théâtre de qualité, il y a parfois des dérives, au sens où cela devient des activités périscolaires qui ne sont pas tout à fait accrochées à un travail d'étude, et en particulier à un travail d'étude du texte.

Ce qui me semble à l'intersection des deux, du point de vue du travail pratique d'enseignement, c'est précisément le *texte*. Je crois qu'il faut que le texte soit central, à la fois du côté de l'enseignement du français et de celui du théâtre. Avec ce dénominateur commun qu'est le texte, on peut faire de la pratique théâtrale et de l'expérience de l'école du spectateur le lieu d'une véritable démarche herméneutique, d'interprétation du texte qui donne sens. C'est un moyen de réconcilier, comme vous le dites souvent, M. Lockwood, « le sensé et le sensible ». Et puis bien sûr, du côté de la classe de français, plus ordinaire, on peut essayer de repenser, dans notre système éducatif, la place du texte littéraire, et en particulier du texte théâtral qui est celui par lequel un peu de parole peut revenir.

Je vous garantis que dans les classes les choses tournent, le pilotage automatique se met vite en place. On fait des choses, on manipule, et finalement on se demande si la transmission de la vie et de la parole se fait encore par l'enseignement des Lettres. Il me semble donc qu'il y a, et c'est mon souci d'Inspecteur général, encore à travailler, à faire que nos traditions, celles du théâtre dans les classes de français, et celles des pratiques dans l'enseignement théâtral, dans tous les dispositifs particuliers, soient en synergie, s'irrigent, et s'enrichissent les unes les autres.

C'était d'ailleurs un peu l'objectif de la journée, du PNP [plan national de pilotage] que nous avons passée à Lyon au TNP avec Olivier [Py], où nous avons essayé de permettre à tous les corps d'inspection, à tous les formateurs de réfléchir, à la lumière de ce que sont devenues les bonnes pratiques de l'enseignement du théâtre dans les dispositifs spécialisés, aux moyens de vivifier un petit

peu l'enseignement du théâtre dans les classes de Lettres. Il me semble que nous avons là une chose sur laquelle nous devons réfléchir.

Quelles sont les pistes ? Sans doute faut-il – je ne vais pas reprendre tout ce que Catherine Joannès a dit – contribuer à rendre plus opératoires tous les dispositifs qui existent, peut-être en les simplifiant, ou en continuant à les développer. Je me réjouis pour ma part que nous ayons réussi à aboutir sur la circulaire des classes à horaires aménagés théâtre, mais ce n'est encore qu'une toute petite goutte d'eau : pour l'instant les recteurs et les inspecteurs d'académie imaginent qu'on aura une classe à horaires aménagés théâtre par département. Je prends un exemple : dans l'académie de Clermont-Ferrand, il y a trois options lourdes, trois lycées. C'est essentiel, parce que ce sont des têtes de pont qui pédagogiquement nous permettent de voir ce que peut être un enseignement de théâtre. Mais ce n'est qu'une goutte d'eau dans l'école française ! Je crois qu'il faut que nous fassions attention, c'est mon souci, à ne pas nous laisser enfermer dans la niche de ce que nous ne maîtrisons pas trop mal, et qui fait de belles choses, mais que nous ayons, dans un souci démocratique, la volonté d'élargir au plus grand nombre les pratiques du théâtre.

À cet égard, bien évidemment, l'histoire des arts est une opportunité, à condition qu'elle ne soit pas comprise, comme c'est parfois le cas, dans une dérive un peu historiciste, comme un enseignement patrimonial, au sens d'un patrimoine un peu fossilisé. Il faut que l'histoire des arts prenne en compte cette rencontre vivante, sensible avec l'œuvre d'art, et que le patrimoine ne soit abordé que sous l'angle de son actualité, de sa nécessité pour le monde d'aujourd'hui. Quand un homme de théâtre choisit de mettre une pièce dans sa programmation, ce n'est pas seulement pour entretenir la mémoire d'un patrimoine : c'est parce qu'il est convaincu que cette pièce a à dire quelque chose aux hommes d'aujourd'hui. Il faudrait que l'étude du patrimoine dans l'histoire des arts soit bien comprise par les enseignants et par les élèves non comme une simple conservation, mais comme *l'actualisation et la vivification de ce patrimoine*. L'histoire des arts, nous y travaillons, n'est pas simple à mettre en œuvre. Elle ouvre des perspectives et devrait permettre, puisqu'elle est présente à tous les moments de l'école, au collège, au lycée, une possibilité plus grande d'étudier le théâtre, et pas sous un angle uniquement textuel, comme c'est souvent le cas dans la classe de français.

Je crois beaucoup aussi à l'aide qu'on peut apporter aux enseignants par des ressources, parce qu'il est évident que rien ne remplace le spectacle vivant. Il faut sans doute que nous continuions à réfléchir techniquement, avec les collectivités locales, pour favoriser, chaque fois que cela est possible, l'accompagnement des élèves au théâtre, en ayant le souci que ce ne soit pas simplement la sortie scolaire, mais qu'il y ait aussi en aval, en amont, tout un ensemble de préparations. Je crois donc personnellement beaucoup à installer dans le monde de l'école la notion « d'école du spectateur », qui est parfois un peu contestée. On me dit qu'il ne s'agit pas de faire des spectateurs comme on fait des consommateurs. C'est vrai qu'il faut d'abord faire des hommes, l'école n'a pas vocation à fabriquer des spectateurs pour remplir des salles de théâtre. Mais c'est vrai en même temps que c'est un faux débat : faisons des hommes cultivés, capables de donner sens à leur vie, et qui sont conscients que tout ne s'évalue pas dans le monde à l'aune de l'économie ou du technique. S'ils sont justement soucieux de leur humanité, ils verront par nécessité que l'art vient nourrir et répondre à cette interrogation. Pour le théâtre c'est la même chose : il faut leur faire comprendre qu'en allant au théâtre, ils peuvent découvrir une part de leur humanité qui constituera pour eux une ressource dans leur vie future. Il faut donc travailler à installer cette belle notion d'école du spectateur. Je crois que nous avons là un beau chantier.

Il nous faut là encore fournir des ressources, peut-être par le biais des captations. Je ne sais pas s'il y a parmi vous des puristes qui s'offusquent encore de cela, mais quand on va très loin, dans la France profonde, dans certains petits collèges, c'est quand même heureux de pouvoir voir un grand spectacle, quand la captation est très bien faite. Je travaille personnellement avec la SDTICE [sous-direction des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation] au Ministère à un

site sur lequel j'engage beaucoup d'énergie. C'est un site qui coûte cher, et nous allons sans doute travailler en interministériel pour le mettre en place. Il permettrait aux enseignants, sur une même scène de Tartuffe par exemple, de visionner différentes mises en scène, ce qui les aiderait matériellement à lire un texte à partir des représentations qui en ont été données.

Je crois qu'au fond c'est de cela qu'il s'agit. Dans une réflexion générale sur l'école, nous sommes dans une crise de l'interprétation. On lit des textes dans la classe de français sans être assez attentif. C'est une grande fonction anthropologique : déchiffrer le monde, déchiffrer des signes, déchiffrer sa propre vie, aller à la rencontre de soi-même avant de maîtriser tous les circuits économiques, etc. Je pense qu'il faut retrouver, dans la classe de français – la discipline de la littérature en est le lieu privilégié, mais ce n'est sans doute pas le seul – un art de l'herméneutique. Et le théâtre est essentiellement interprétation, dans tous les sens du mot interprétation. Ça s'interprète ! C'est sans doute aussi un peu le cas pour la musique. Je pense que nous avons ici à retrouver cette grande vocation de l'homme à interpréter, à être interprète de sa propre vie.

Dernier point : je rejoins bien évidemment ce que disait Catherine. Il me semble que pour piloter, dynamiser ce travail que je crois nécessaire dans les années qui viennent, beaucoup de choses passeront par la formation. Je pense que nous avons à imaginer, plus qu'elles n'existent aujourd'hui, des formations conjointes entre enseignants et artistes, et réfléchir à cette question dès la formation initiale ; à travailler plus étroitement, vous y avez fait allusion, avec nos collègues universitaires, pour qu'il y ait véritablement une synergie autour de ces objectifs, de ces ambitions qui sont les nôtres.

Une initiation à la présence, fondatrice du citoyen

Olivier Py

Quelques mots seulement. Bien sûr, excusez-moi du truisme : le théâtre est un art vivant, à ceci près que c'est un art vivant qui convoque beaucoup les morts. C'est important de le comprendre comme ça. Je crois que ce qui fait la grande différence entre le théâtre et les arts plastiques par exemple, c'est qu'il n'est pas obsédé par les formes nouvelles, il n'est pas forcément obsédé par la création de nouvelles identités artistiques. Au contraire, il y a ce travail à faire qui est celui de l'héritage. Il faut arriver à comprendre que parce que nous sommes éphémères, nous avons besoin de l'héritage. Les plasticiens n'ont qu'à aller dans les musées pour être confrontés à l'héritage. Mais un homme de théâtre a besoin de le réinventer par sa pratique. Donc il est au cœur même de son geste. On ne peut pas imaginer un théâtre qui soit *tabula rasa* et *ex nihilo*. Ça n'existe pas. C'est là que nous avons un point de connivence avec le monde de l'école. Pour autant, nous sortons d'une époque un peu pionnière, mais dans laquelle il y a eu une sorte de double instrumentalisation. Je vais me permettre d'être un petit peu vulgaire : les directeurs de théâtre, les hommes de théâtre, et particulièrement ceux de la décentralisation, savent qu'il y a là un appui pour remplir les salles, et que mon Dieu, cela fait des bilans un peu arrondis. C'est la première chose.

L'autre chose, c'est l'idée qu'il y a une difficulté herméneutique par rapport à la culture. On a des professeurs qui ne savent plus très bien, dans le monde tel qu'il est, avec des adolescents, des enfants qui ont une culture complètement différente de celle qu'ils ont connue, transmettre un héritage culturel. On se dit que le théâtre, la présence des artistes, va apporter un petit supplément d'âme, pas seulement de l'interprétation, un peu d'incarnation quelques fois, qui va permettre que Corneille – quoiqu'on ne s'intéresse plus beaucoup à Corneille – ou que Racine soit un petit peu plus sensuel. Pour nous, c'est évidemment sensuel ! Mais pour les jeunes de 11 ou 12 ans, je vous assure que ce n'est pas immédiat ! Pour nous c'est la sensualité, mais il faut arriver à le leur expliquer, à leur faire vivre. Cette double instrumentalisation est un peu vulgaire au départ, mais elle a produit des choses assez belles. Toutes ces options légères et lourdes, etc., ont peu gonflé quelques fois les fréquentations,

mais ça n'est pas très grave, parce qu'au bout de dix ans, quinze ans, elles ont radicalement changé le public de théâtre. Et nous, on le sent de manière évidente, concrète. Non seulement il y a un public qui est toujours présent, en dépit de toutes les prophéties de catastrophe et d'abandon. Je dirais même que le théâtre se porte plutôt bien par rapport à d'autres domaines, par rapport à la musique classique par exemple, qui voit son public diminuer, mais c'est surtout un public complètement différent, formé, avec une souplesse d'interprétation, d'écoute, une ouverture à des formes théâtrales très différentes. Et puis, en sens inverse, je crois que le théâtre, qui était là simplement pour illustrer des valeurs patrimoniales, a joué un rôle complètement différent dans l'école. Je suis peut-être la première génération qui en témoigne en tant qu'élève, mais dans un monde qui a totalement changé.

Je ne voudrais pas faire un trop long discours, comme je l'ai fait il y a trois jours à Lyon, mais je voudrais dire à quel point la virtualité est devenue l'élément majeur de l'intériorité des adolescents et des jeunes adultes. Autrefois, on confrontait tout simplement, tout bêtement, le réel à l'imaginaire. Aujourd'hui, il y a un troisième terme qui est venu entre les deux, c'est le virtuel. Ce n'est pas forcément l'imaginaire, parce qu'il est autoritaire, parce qu'il est psychotrope, mais ce n'est pas non plus exactement la réalité. C'est une autre réalité, quelque chose que Racine et Corneille ne pouvaient pas du tout imaginer. La nanotechnologie n'y était pas exactement. Aujourd'hui, aucun de nous autour de cette table ne peut la comprendre avec la psyché d'un enfant de douze ou treize ans. Le monde dans lequel il va, le monde dans lequel il est, est en immense proportion virtualité. Nous vivons dans un monde où il y a une perte du réel. Et j'ai émis l'idée que le théâtre, au-delà de sa fonction culturelle, qui est très importante – et je suis très heureux qu'il y ait encore des artistes qui permettent qu'on apprécie, qu'on aime encore Racine et Corneille – au-delà de son rôle civique, présente un rôle *spirituel*. Ma question est peut-être un peu violente, mais est-ce qu'il y a dans l'éducation, dans l'école – qui a été tout de même très contaminée par la formation professionnelle, par l'idée qu'elle ne devait pas former des hommes, mais qu'elle devait empêcher qu'on forme des chômeurs –, une place dans laquelle l'élève va aller, pas forcément à la rencontre de savoirs et de techniques, mais d'abord à la rencontre de lui-même ? Et là, je crois que nous avons un outil extrêmement important, et qui s'oppose directement à cet envoûtement du virtuel. Je ne veux pas faire non plus une critique univoque du virtuel. Par le virtuel, il y a des choses extraordinaires. C'est assez formidable qu'on puisse faire une opération à cœur ouvert par vidéo interposée ! Mais il faut que ce monde du virtuel laisse la place à la présence, parce que la présence c'est non seulement la présence au monde, mais aussi la présence à l'autre, et j'ai l'impression que nous sommes face à une génération qui s'appauvrit dans son rapport à l'autre, dans sa présence au monde et qui de là ne peut pas s'inventer un destin.

Je crois que l'outil principal du théâtre, c'est la parole. Je dois dire que la parole refonde la présence au monde. Permettre aux élèves de prendre la parole, c'est-à-dire de prendre la parole à *haute voix*, d'élever leur voix, de se présenter comme sujet, c'est vraiment aussi important que d'apprendre l'alphabet. Aujourd'hui, cela ne va plus de soi. Je sais bien qu'il existait sous la III^{ème} République des cours de rhétorique. Il ne s'agit pas exactement de cela, il s'agit de confronter la parole à une langue qui n'est pas du tout la langue parlée. Il s'agit de réinventer un rapport à la langue, de leur réapproprier la langue. C'est absolument fondamental. On va avoir des jeunes gens qui seront très outillés au point de vue technologique, qui auront une approche très rapide de tout ce qui est de l'ordre du médiateur, mais qui eux-mêmes ne seront rien lorsqu'ils auront besoin de prendre la parole, dans une assemblée, de dire je, de représenter aussi les autres, de parler un peu plus haut que dans la communication triviale, que dans l'alter ego ou sur la famille, de parler tout simplement. De parler à qui ? D'abord de parler à un groupe, et au-delà de ce groupe commence tout le rapport à l'altérité, peut-être à la nation, et au-delà de parler à son destin, de parler à Dieu, de parler au pouvoir, de parler aux valeurs fondamentales, et peut-être de parler aux morts, c'est-à-dire d'assumer leur héritage. J'affirme absolument que le théâtre est un outil, et un outil absolument exemplaire. Christian Schiavetti, qui nous a accueilli à Lyon, a osé quelque chose que je n'aurais pas osé moi-même, mais je crois qu'il faut

considérer, dans le cadre de ce que nous vivons aujourd'hui, le théâtre à partir du texte, et particulièrement du texte poétique.

Je dirais même du poème. C'est vraiment important. Je crois que ce que je dis là, je ne le dirais pas dans un autre aréopage, il faut considérer la pratique théâtrale à partir du texte. Dans le cadre où nous sommes je crois que ça évitera de grandes dérives. Bien sûr, sur les plateaux, on peut trouver un Castellucci ou d'autres artistes qui travailleront sans texte, ou plus exactement qui parviendront à faire entendre de la textualité sans texte. Je ne suis pas certain que ça aura vraiment du sens, et on risque en effet de se transformer en ateliers d'expression corporelle, et de passer en plus à côté du corps. Parce que ce que s'il y a une chose qui demande, qui réclame, qui réquisitionne le corps, c'est la parole. S'il y a une chose qui permet aux élèves de se réappropriier leur corps autrement que de manière athlétique ou sportive, c'est justement la parole. C'est là qu'ils vont avoir besoin de leur corps. C'est là qu'ils vont découvrir qu'ils ont un corps, un corps en présence, et non pas un corps projeté dans un imaginaire virtuel. Tout cela nous change, parce que le théâtre a une place complètement différente à cause de la *présence réelle*. Je m'excuse de ce terme un peu théologique, je suis vite attiré par ces formulations, mais je crois que la présence réelle est la définition la plus fondamentale que nous pouvons donner à ce que nous faisons. Cette présence réelle va avoir aussi au sein de l'école un sens qui dépasse complètement la formation professionnelle, et qui est un espace *spirituel* dont, je crois, la génération qui vient va avoir un besoin vital.

Les nécessaires théâtralité du cours de français et littérarité du cours de théâtre

Valérie Judde, Professeur de Français et de Théâtre au Lycée Jean-Jaurès de Montreuil (Seine-Saint-Denis), chargée de mission théâtre pour l'Académie de Créteil

Bonjour, je vous remercie de me donner la parole après ces exposés brillants et inspirés. Je suis professeur de français et de théâtre, et j'ai une formation à la fois artistique et littéraire, pratique, et théorique, qui m'a amené à enseigner ces deux disciplines dans le lycée de Montreuil, en Seine Saint-Denis. Pour ce qui relève du patrimoine, je vais d'abord laisser parler le professeur de français qui est en moi, parce que ma position est assez schizophrénique, en effet. Je dirais que le cours de français est vraiment le lieu de la thématique « texte et représentation ». Il ne peut pas y avoir de cours de français réussi s'il n'y a pas appropriation par les jeunes des textes du patrimoine que l'on étudie. Cette résurrection des auteurs doit avoir lieu au quotidien – c'est en tout cas mon point de vue – au sein du cours de français. Le professeur de français est vraiment très bien placé pour faire que les élèves s'approprient des textes même très anciens, pour que ressuscitent dans leur bouche Baudelaire, Rimbaud, Ronsard, aussi bien que Corneille ou d'autres auteurs y compris dramatiques, bien évidemment. Je crois donc que « texte et représentation » qui est le sous-titre de l'objet d'étude théâtre en première est une thématique qui pourrait imprégner tout le cours de français en général, sachant qu'un texte qui n'est pas incorporé par les élèves n'est pas un texte compris, de toute façon. Alors, dans cet objectif, l'introduction de la thématique « théâtre, texte et représentation » au bac de français était une initiative spectaculaire – c'est le cas de le dire – parce qu'elle a poussé les enseignants et les élèves à s'intéresser à la *scène*, au spectacle vivant. Lorsqu'on lit dans les sujets des années passées, ceux de dissertation au bac de français notamment : « La représentation est-elle nécessaire à l'appréhension des textes de théâtre ? », ou « Le spectateur est-il partie prenante de la représentation théâtrale ? » – c'est le dernier sujet – on voit à quel point on invite le corps enseignant à aller au théâtre et à se poser la question de l'art, plus que de la littérature dramatique. Et je trouve que c'est une initiative intéressante, presque virulente, je dirais. Maintenant, comment faire en sorte que les enseignants puissent accomplir leur mission ? Comment mettre en œuvre une véritable connaissance de plateau, de scène, une véritable pratique de spectateur au long cours qui permettrait à des élèves de

17, 16 ou 15 ans d'avoir un regard critique sur ce qu'est la représentation théâtrale, alors qu'hélas, pour un grand nombre, ils découvrent le théâtre, font leur première sortie au théâtre en classe de première, grâce à leur professeur de français, volontaire, pour ne pas dire courageux, qui leur fait découvrir le théâtre pour la première fois de leur vie. Il paraît nécessaire de mettre en œuvre un véritable apprentissage de la pratique du spectateur qui rendrait efficace et opérante cette thématique dans le programme de français.

Voilà pour le professeur de français que je suis, qui, évidemment, ne peut jamais oublier le théâtre lorsqu'il enseigne le français. En même temps, on voit qu'il existe une volonté de créer des ponts entre le français et le théâtre en tant qu'art dans les programmes, et c'est à mon avis tout à fait judicieux, sachant que le français doit être vivant, comme je le soulignais en préambule. Apprendre un poème, dire un poème, ce sont des pratiques, des méthodes pédagogiques dont les professeurs de français pourraient s'inspirer, et qui relèvent plus de la pratique artistique tel qu'on le fait dans les options. Malgré tout, même si l'intérêt est de créer des ponts entre la littérature et le théâtre, on ne peut pas oublier que la perspective n'est pas tout à fait la même. Le professeur de français tâche de rendre vivant pour les élèves un texte dramatique. Il va les emmener au théâtre, le leur faire jouer au mieux, etc. Son objectif, comme je l'entendais tout à l'heure, est de leur faire s'approprier les textes, de développer en eux des capacités d'auditeur, de lecteur et de spectateur. Pour le professeur de théâtre, que je suis aussi, c'est un peu différent, et on ne peut pas superposer les deux démarches. Le professeur de théâtre a pour objectif de faire découvrir à ses élèves le spectacle vivant dans toutes ses occurrences, dans toute sa diversité et il est forcément obligé de se confronter à des formes d'art qui, maintenant, sont très présentes sur les scènes et qui se croisent – je pense notamment au cirque, au théâtre d'objet, à la danse, à la musique – et l'on voit bien aujourd'hui, pour un spectateur assidu, combien les spectacles s'inspirent certes des textes, bien évidemment, mais en les croisant avec d'autres sources d'inspiration. On ne peut pas nier que le théâtre aujourd'hui puise ses sources dans tout ce qui peut alimenter les préoccupations vivantes du créateur lui-même. Il y a de multiples exemples, je pense notamment à un *Tartuffe* qui avait été monté par Dimiter Gotscheff dans lequel il croisait le texte de Molière et celui d'Heiner Müller. Ici même, le *Hamlet* de Mathias Langhoff est un bel exemple des croisements des sources. Pour un professeur de français, c'est un peu difficile d'aborder ce genre de spectacle, puisqu'il ne répond pas à la consigne : « le texte que nous étudions est un support à une mise en scène. » Donc malgré tout, il faut reconnaître cette différence d'approche. Je crois qu'il ne faut pas superposer systématiquement et mécaniquement l'enseignement du théâtre en français, et l'enseignement du théâtre en théâtre. Il y a une spécificité de l'un et de l'autre. On peut aussi amener des élèves voir un spectacle de théâtre muet, voir un ballet classique, de la danse contemporaine, bien évidemment, parce que ça va nourrir leur expertise de spectateur averti.

Une fois cette problématique posée, pour revenir à cette question de la généralisation et de la démocratisation, il me semble évident qu'il faut prendre bien en amont, la pratique des salles chez les jeunes. Il est impossible de leur demander d'être des spectateurs convaincus et même séduits lorsqu'ils vont au théâtre une seule fois, deux fois, ou même trois fois dans leur existence. Il est évident que le théâtre ne peut devenir coutumier pour eux et pour leurs enseignants qu'au long cours, parce que je pense que le temps est quelque chose de fondamental dans cette habitude, dans cette accoutumance au théâtre. Il faut qu'ils aient des *souvenirs, un patrimoine intérieur, un musée imaginaire*, j'ose reprendre l'expression, qui va permettre de cumuler des expériences avec des sorties au spectacle, qui va les renvoyer à leur petite enfance, à leur adolescence, et qui va comme cela créer en eux des musées vivants des spectacles qu'ils ont vus. Le théâtre étant, malheureusement aussi, un spectacle *vivant*, il n'existe, en tant que patrimoine, que dans la mémoire des spectateurs qui les ont vus. Et on ne peut les partager qu'avec ceux qui les ont déjà vus. Cela demande du temps, cela demande des années. En plus, il faut avoir une approche comparatiste. Il faut se souvenir de telle magnifique nuit passée en Avignon, il y a dix ans, il faut avoir vécu des chocs successifs. Il faut aussi avoir manqué de théâtre, avoir envie

d'y retourner : il y a des moments où il n'y a pas de spectacle, où l'on est en vacances. C'est une éducation tellement intime, tellement individuelle, qu'il est souhaitable que les jeunes puissent y avoir accès le plus tôt possible. Mais sans volontarisme excessif, qui pourrait malheureusement associer le théâtre à une sorte de pensum scolaire, une attitude bien évidemment contreproductive. Tout choc esthétique, tout choc artistique doit s'adresser à l'intime de l'individu, plus qu'à l'élève lambda, comme trop souvent on considère les élèves dans les classes des écoles et des lycées.

Il est évident que l'histoire des arts représente l'opportunité pour que le théâtre s'inscrive dans une continuité et dans un long terme sur le parcours d'un élève. Il faudrait vraiment que non seulement la sortie au spectacle, mais aussi la connaissance de l'architecture, des moyens techniques, de l'économie du spectacle, des métiers du théâtre, pourquoi pas non plus l'informatique au service du théâtre, bref, tout ce que suggère cette nouvelle discipline qu'est l'histoire des arts puisse être convoqué très tôt dans le parcours des élèves. De plus – je vais défendre mon cheval de bataille qui est le théâtre –, il convoque bien sûr la parole, mais je crois qu'il convoque aussi *l'écoute*, qui est une pratique presque en voie de disparition dans les classes, à un stade quasiment inquiétant. Le premier apprentissage d'un élève, c'est de demander la parole, de la recevoir, et d'écouter ensuite son camarade qui l'aura eue. Ce b.a.-ba de la scolarité, au lycée, n'est qu'en voie d'acquisition, il faut bien le dire. Le théâtre met en jeu précisément cette capacité d'écoute, de concentration, sur une assez longue durée, ce qui est un véritable défi pour les adolescents d'aujourd'hui. C'est bien sûr dû à ce monde virtuel qui a une puissance d'intrusion telle que les arts vivants ne peuvent lutter contre lui, mais je crois que c'est aussi dû à une évolution sociale. Je pense que les jeunes prennent finalement la parole dans un désordre, dans un chaos, qui est dû à une absence de conscience que leur écoute modifie ce qu'ils écoutent. Et c'est à mon avis cet apprentissage-là que le théâtre peut leur apporter, et dont toutes les disciplines scolaires, et dont toute la société pourra bénéficier. Comme disait Duchamp, ce sont les regardeurs qui font le tableau. Je crois que cette conscience que les spectateurs influent sur ce qu'ils voient nous ferait avancer d'un grand pas, pas seulement du point de vue artistique, mais aussi du point de vue social. Les élèves ont grand peine à comprendre que leur écoute bonifie le spectacle. On parle d'ailleurs bien *d'écoute* – l'écoute des partenaires, l'écoute du spectacle, c'est un terme récurrent en cours de pratique – et cela devrait être un véritable apprentissage. J'écoute quelque chose, et par mon écoute, je le rends meilleur.

L'enseignement du français aurait donc beaucoup à gagner des pratiques pédagogiques qu'on met en place en cours de théâtre. J'en ai listé certaines qui, à mon avis, expliquent l'attrait du théâtre sur les jeunes. Il y a effectivement un engouement pour les enseignements artistiques, et en particulier pour les enseignements théâtraux, et on se demande souvent pourquoi. Je crois que je peux apporter quelques réponses à cela. Dans l'atelier de théâtre artistique ou dans l'option théâtre, on favorise l'autonomie des élèves. C'est en tout cas comme cela que je procède : on leur demande de choisir les parties de textes qu'ils souhaitent travailler et jouer, on les fait travailler en groupe en autonomie. Ils sont valorisés par l'écoute de leurs pairs. L'écoute des pairs est le levier de la motivation des élèves et de cet apprentissage de l'écoute. C'est là qu'ils vont se rendre compte qu'en écoutant les autres, qu'en étant le public des autres, ils vont tirer l'ensemble des productions vers le haut. Il y a en plus un enjeu : le petit amour-propre de chacun de ces adolescents est sollicité dans ce genre de représentations immédiates. Le cours de français pourrait s'inspirer de cela.

Autre élément qui est présent en cours de pratique artistique et qui n'existe pas dans le cours de français, c'est la valorisation de la différence de l'individu et de la particularité. La pratique artistique valorise la sensibilité personnelle, l'appropriation individuelle d'un corpus, d'un texte, d'un poème ou d'une scène de théâtre, ou d'un personnage, en fonction de ce que l'élève est. Cela permet aux élèves *d'exister* un moment. Le professeur de théâtre peut se permettre de dire à l'élève : « mets ton corps ainsi, projette ta voix comme cela. Tu nous proposes un petit pont dans *La Dame de chez Maxim* qui est très fort, accentue la dimension que tu lui donnes, reprends-la. » Il y a dans le cours de pratique

artistique une acceptation *a priori*, de principe, de l'individu dans sa singularité. Je dirais même que c'est valorisant pour un élève d'être différent. Sa mollesse, parfois sa mauvaise humeur, son état de fatigue, va être un atout dont on va s'emparer pour faire avancer sa démarche artistique. Et du coup, ils ont une reconnaissance de ce qu'ils sont comme individu, ce qu'ils ne rencontrent pas dans les cours traditionnels où ils sont considérés comme un élève parmi d'autres, qui doit s'aligner sur la progression de la collectivité.

Le cours de français doit donc pouvoir s'inspirer du cours de théâtre par des échanges entre les enseignants et le journal de bord en théâtre est à mon avis un outil merveilleux, parce que c'est un écrit quotidien que les élèves rédigent. C'est un écrit critique sur leur pratique qui permet de faire le lien entre la théorie et la pratique.

LA TRADITION PARTENARIALE ET L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉLÈVE

De l'intérêt et des difficultés d'apprendre à devenir spectateur

Claire Rannou, Enseignante, déléguée nationale de l'ANRAT

L'ANRAT défend un dispositif particulier qu'elle appelle l'école du spectateur. Elle ne l'a pas inventé : beaucoup de structures culturelles l'ont mis en œuvre au préalable depuis maintenant de nombreuses années. Que peut-on dire ? Généraliser l'accès des élèves au spectacle vivant, c'est faire en sorte que chaque élève puisse bénéficier au moins dans chaque cycle d'une école du spectateur. Cette appellation particulière, si polémique parfois, est porteuse d'émancipation – de deux émancipations. Premièrement, l'émancipation de l'élève qui accède ainsi au statut d'individu particulier capable de composer son propre poème à partir du poème dramatique qui lui est proposé. Mais il y a une deuxième émancipation qui est porteuse de rénovation pédagogique : c'est celle de la relation entre le maître et l'élève pour leur sortie au spectacle.

En effet, apprendre à devenir spectateur, c'est le parcours de toute une existence. Évidemment, l'enseignant qui accompagne ses élèves au théâtre se trouve légèrement en surplomb parce qu'il a une expérience supplémentaire. Néanmoins, à cet endroit-là, pour une fois, il peut se placer dans une position de fragilité : lui non plus ne voit pas tout dans la représentation, et lors de la mise en parole collective à la suite de la représentation, les élèves comme les enseignants participent à cette forme de récréation collective par la mémoire et par la parole. Tel élève va voir un aspect, une lumière, un jeu de masque qui peut être composé sur le visage des acteurs et que l'enseignant n'aura pas vu. C'est par cette récréation collective, évidemment nourrie par ce que fournit l'enseignant – les points d'histoire du théâtre, les points de méthode, les points de technique – qu'on peut dire que cet école du spectateur offre la possibilité de changer radicalement un mode de transmission du savoir vécu trop souvent comme strictement vertical, de l'enseignant vers l'ignorance supposée de l'élève. Il y a une sorte de continuum, et c'est peut-être une des choses les plus précieuses que peut enseigner l'école du spectateur, entre le peu de connaissances d'un élève en arrivant au théâtre et la connaissance de l'enseignant. Il y a donc là une chance à saisir pour rénover la relation pédagogique, et notamment dans l'ordre de la transmission de l'enseignement des lettres.

Néanmoins, force est de constater qu'une minorité d'élèves accède aujourd'hui au théâtre. Qu'en est-il ? On pourrait repérer deux points d'ancrage qui permettent des avancées, et deux points de résistance qui expliquent pourquoi si peu d'élèves bénéficient actuellement d'un parcours construit dans la durée d'école du spectateur.

Le premier point d'ancrage – je vais passer assez vite sur le sujet, qui a été très développé – est l'engagement de nombreuses structures culturelles dans leur mission éducative, et d'autre part les

grandes avancées sur le plan des programmes à commencer par l'inscription de l'objet d'étude « texte et représentation ». Attention toutefois : il concerne uniquement le lycée, et on oublie bien trop souvent le collège. Jusqu'ici au collège, rien ne permettait à un enseignant de légitimer, par rapport aux programmes, de légitimer vis-à-vis de son administration ou vis-à-vis des parents d'élèves, la sortie au théâtre. Dans la mesure où elle reste facultative le plus souvent, elle est l'équivalent d'une sortie dans un parc d'attractions.

Deuxièmement, l'instauration de l'enseignement de l'histoire des arts – le collège est cette fois concerné, mais le primaire l'est aussi – peut constituer une opportunité intéressante. « Il n'est d'éducation artistique que par comparaison » disait Vitez. Cette éducation artistique va donc passer par la comparaison et la confrontation des différentes représentations. On peut aussi rappeler la phrase de Brecht : « loin de diminuer la jouissance, la connaissance l'accroît. » On peut donc se dire que l'histoire des arts va constituer un véritable levier. Mais d'autre part, si l'on regarde le texte lui-même, deux capacités sont appelées à être développées chez les élèves : la première – et cela rejoint ce que disait Valérie Judde tout à l'heure – c'est la capacité pour l'élève à observer et à écouter les œuvres d'art, et la deuxième – et c'est à mon avis beaucoup plus difficile – c'est la fréquentation, seule ou accompagnée, de musées, de galeries d'art, de théâtres, de salles de concert, de cinémas d'art et d'essai, etc. On voit bien qu'ici le texte vise une pratique autonome spontanée des élèves à l'horizon. Encore faut-il, pour que l'élève se sente autorisé, en effet, à engager cette pratique, qu'il y soit initié, encore faut-il qu'il soit protégé lors de cette sortie symbolique qu'est la sortie au théâtre, par le groupe et par l'autorité de l'enseignant. On sait très bien que beaucoup des élèves qui sont sortis au théâtre dans le cadre scolaire ont beaucoup de difficultés par la suite, pour peu qu'ils soient de milieu défavorisé, à continuer cette pratique de façon plus personnelle ou plus solitaire. Là se pose la question de ce qui vient aussi après l'école. Il n'est donc pas toujours sûr qu'on forme le public de demain. C'est une des inquiétudes à la généralisation. D'autre part, on sait que du point de vue de l'histoire des arts, le théâtre est un point évidemment très stratégique dans la mesure où il est un art hybride : il concerne cinq des six grands domaines artistiques touchés par l'histoire des arts. Il convoque à la fois les arts du langage, de l'espace, du son, les arts du spectacle vivant évidemment et les arts du visuel.

Le deuxième point d'ancrage, c'est la charte de l'école du spectateur. Cette charte a été rédigée entre décembre 2008 et juin 2009. Elle est le fruit d'un travail collégial, par des directeurs de théâtre, dont certains sont présents ici, par des représentants des hautes administrations et par des représentants des collectivités territoriales. Elle s'appuie sur des expériences déjà menées depuis longtemps. Ce texte est à l'heure actuelle à l'étude dans les deux ministères. Nous espérons qu'il aboutira à terme à un cadre national, méthodologique, philosophique, d'accompagnement des élèves au spectacle vivant. En effet, dans la musique, on sait qu'il existe déjà un dispositif de cet ordre qui s'appelle « élève au concert ». On ne peut que souhaiter qu'à partir du théâtre et de la musique, un dispositif plus large d'accompagnement au spectacle vivant soit développé. En quoi consistent les principes de la charte ? D'abord, former les enseignants et les équipes artistiques en amont, au cours de stages croisés. Pour quelles raisons ? En me promenant pour mener des stages dans les formations initiées par l'ANRAT, j'ai pu m'apercevoir du fait que les enseignants, qu'ils soient débutants ou confirmés, sont souvent démunis face aux pratiques de l'oralité. On parlait de l'accès à la parole. Mais mettre en accès un texte en lecture à voix haute, c'est quelque chose auquel les enseignants ne sont pas encore formés. Je crois que c'est très important. Il s'agit aussi de les former à l'analyse des codes de la représentation. Il s'agit deuxièmement de permettre à ces enseignants de construire des parcours en partenariat entre les établissements scolaires, les structures culturelles, les DRAC, les collectivités. Et troisièmement, penser la préparation en amont de la sortie scolaire, offrir un parcours d'école du spectateur qui soit inscrit dans la durée, mais à partir d'offres diverses. L'idéal serait d'emmener les élèves trois fois dans une année à une représentation. C'est à ce prix-là qu'on peut espérer les emmener, les enthousiasmer et les exercer à un regard pertinent sur les œuvres. Et puis ensuite, en aval, développer un travail

d'analyse choral sans jugement, qui permet de sortir du borborygme ou de la vocifération, et qui permet aussi d'aboutir à des traces écrites, à l'analyse écrite. C'est peut-être seulement ensuite, quelquefois, que la rencontre avec l'équipe artistique peut intervenir, parce que les élèves ont fait tout un parcours préalable, tout un travail, et ont quelque chose à apporter à l'artiste qui vient, et pas simplement des questions qui relèvent de l'interrogation sur les clichés. Ce que nous défendons peut-être, c'est qu'il n'y a pas de rencontre fructueuse avec une équipe artistique s'il n'y a pas de véritable échange. Et souvent les équipes artistiques sont très touchées par les rendus des spectacles et par les élèves qui ont travaillé ensuite dessus, soit à l'écrit, soit à l'oral.

Peut-être pouvons-nous aussi aborder les points de résistance. Le premier, c'est la fatigue des héros. Le héros, c'est cet enseignant qui, après avoir passé neuf heures à préparer sa sortie scolaire en ayant comparé les différents devis des entreprises de car pour sortir ses élèves, prend son car à six heures du soir avec eux pour se rendre à Paris, se trouve coincé dans les embouteillages, arrive légèrement en retard, et se fait siffler par toute la salle en entrant avec ses élèves. Cela arrive. La rencontre de tous les publics, de la grande communauté des théâtres est parfois un horizon idyllique. Ce n'est pas toujours le cas, il faut bien le dire : il y a des communautés, des publics de théâtre. La confrontation est quelques fois douloureuse, y compris pour l'enseignant, d'autant que ses élèves se sont parfois faits très beaux. C'est difficile parfois d'avoir à surmonter le regard des spectateurs habitués. Cet enseignant au retour attend que le dernier élève soit parti. Et quand il rentre chez lui, il est à peu près deux heures du matin. Une école du spectateur qui sur chaque classe permettrait d'emmener les élèves à trois spectacles, en sachant qu'un enseignant a lui-même généralement trois classes, vous voyez ce que cela peut représenter, non seulement comme travail en amont, mais aussi comme temps débloqué, en termes de soirées, en termes de week-end aussi, puisque le théâtre a lieu, ou bien en soirée la semaine, ou le dimanche en fin de matinée. Les héros sont donc fatigués, d'autant plus que le montage du projet est de plus en plus complexe : c'est presque un métier, ça s'apprend. Ils se heurtent quelquefois à la résistance de leur administration, à une absence de reconnaissance professionnelle, et enfin au jugement peu amène de certains de leurs collègues qui estiment qu'ils feraient mieux de faire cours plutôt que de distraire les élèves. Ils se heurtent aussi à une autre chose : celle de transmettre ce « feu sacré » dont ils se sentent missionnés, aux jeunes collègues qui ne comprennent pas toujours, qui ne sont pas toujours formés, et qui ont peur de s'engager dans ce travail. Nous sommes donc à un moment où tant sur le plan de la formation que sur un cadre national d'accompagnement des élèves, il y a vraiment quelque chose à faire pour que le relais puisse se transmettre.

Le deuxième point de résistance, c'est la saturation. Cette fois, cela n'est pas du côté des héros, qui sont fatigués mais qui retrouvent toujours de l'énergie ; c'est qu'ils ne sont pas suffisamment nombreux. Il faut donc généraliser en étendant ce dispositif à d'autres enseignants. Le problème de la saturation est du côté des théâtres. Je prends pour exemple le grand T à Nantes qui actuellement ne peut plus répondre aux demandes qui lui sont faites de la part des établissements scolaires. Leur travail est exemplaire, et ça l'est tellement que tout le monde veut bénéficier de leur parcours d'école du spectateur mis en place depuis dix ans. Comment faire ? Une prise de relais par d'autres structures de proximité s'impose – c'est en tout cas leur analyse et je me permets de la relayer ici – pour que de nouveaux projets puissent voir le jour. La mise en réseau de ces structures, organisées autour d'un théâtre qui en serait le référent, n'en est encore qu'à ses balbutiements. Il faut construire ces réseaux.

Pour conclure, nous sommes parvenus à un moment crucial de cette histoire de la transmission, pour toutes les raisons que j'ai évoquées. Les enjeux de la généralisation sont à la mesure de l'urgence. Les jeunes collègues ont besoin d'être formés et pas seulement de manière utilitariste. Ils ont besoin d'apprendre qu'on peut enseigner différemment. Vous avez parlé à plusieurs reprises de la difficulté des élèves d'accéder à la parole et à la sociabilité ; moi je les trouve très sociables, je les trouve même d'une sociabilité très envahissante, avec les réseaux sociaux, Facebook, etc., par rapport au domaine

de l'intime. Mais dans leur accès à la parole, on est effectivement dans une période un peu difficile. Quand on parle avec des élèves de l'ici et du maintenant, on s'aperçoit que les communautarismes, les peurs, les angoisses, l'angoisse d'accéder à une parole qui soit reconnue bloque énormément la parole collective. Il me semble que le théâtre, qui est toujours, en effet, comme l'a rappelé Olivier Py, un art d'ailleurs et d'autrefois, permet par le détour de libérer cette parole. Voilà, je vous remercie.

Exemple de succès en milieu sensible :
le Centre Dramatique National de Saint-Denis

François Lecour, *Secrétaire général du Théâtre Gérard Philipe – Centre Dramatique National de Saint-Denis*

Je souhaiterais évoquer le travail que nous menons aujourd'hui à Saint-Denis. On a commencé à le mettre en place au mois de septembre : on n'en est donc encore qu'au début. Un nouveau directeur est arrivé il y a un an et demi, on n'est donc qu'au stade de la mise en place. On a parlé d'école du spectateur. Nous, ce qu'on a mis en place répond à deux constats qu'on s'est faits. Si on veut créer le désir de théâtre, de danse, de musique, il faut faire fréquenter le théâtre régulièrement, et si possible de façon continue sur plusieurs années. Si l'on veut ensuite rencontrer les élèves – et quand je dis les élèves c'est tous : à Saint-Denis, il y a 73 nationalités – il faut multiplier ou chercher différents points d'entrée, essayer de présenter le théâtre dans toute sa richesse.

Je parlerai de trois projets : ce qu'on a mis en œuvre, ce sont des parcours de spectateur. On a défendu une position assez simple : on n'acceptera plus de sorties scolaires, de groupes qui viennent au Théâtre Gérard Philipe voir un spectacle. Parce qu'on a simplement le sentiment que notre boulot, on ne le fait pas. On a donc décidé de dire aux enseignants qu'ils devaient s'inscrire dans un parcours de spectateur de trois à cinq spectacles – et c'est déjà une réalité, et non un but pour dans trois ans. L'équipe de direction, Christophe [Rauck] et moi, est allée rencontrer les proviseurs, et on leur a présenté ce projet. Et finalement la réponse a été assez rapide. On leur a proposé « en accompagnement » – enfin je ne sais pas ce que ça veut dire, donc je n'utiliserais pas ce terme – disons en contrepoint de ces spectacles des projets, des rencontres, qu'on a repris du grand T, qu'on connaît bien à savoir une visite technique, de l'équipe, sur le plateau, décor monté, qui dure une heure et demi. On a là des points d'entrée très intéressants : l'autre jour, j'ai assisté à une discussion entre trois jeunes garçons de 16 ans et une partie de l'équipe technique sur des microprocesseurs dans des consoles – je ne savais pas du tout que ça existait. Si je dis cela, c'est parce que je ne sais pas ce qui nous a poussés à entrer dans le théâtre. On ne rentre pas toujours dans le théâtre pour de bonnes raisons, et après on y reste pour de bonnes raisons. Je dirais que, parce qu'on est à Saint-Denis, et que c'est complexe, je ne hiérarchise pas pour ma part les entrées. Ensuite, évidemment, on propose les rencontres habituelles que tous les lieux proposent, avec les équipes artistiques, les metteurs en scène, les acteurs, mais aussi avec les permanents, les équipes techniques.

Nous proposons aussi une activité musicale importante en ce moment, puisqu'on a un opéra au mois de janvier : une chanteuse et un claveciniste vont dans les classes présenter une histoire de l'opéra en chansons, et d'autres choses. Aujourd'hui, ça concerne 60 classes, ça coûte entre 15 et 20 euros – pour la visite au Louvre, ça coûte un peu plus cher (100 euros) mais c'est l'établissement qui prend en charge, ça n'est pas énorme. Ce que j'observe au second spectacle de la saison, c'est que l'écoute a changé. La plupart des élèves sont allés voir *Marie Stuart* et le Marivaux ensuite, et je sens que le rituel d'aller au théâtre s'inscrit.

Je voulais juste aussi vous dire un mot sur un projet qu'on a mené l'an dernier avec André Marcovitch autour de la traduction avec une classe de première autour des *Frères Karamasov*. Ça a duré neuf heures, ce qui est très court, mais ça a été tellement enthousiasmant, pour André et pour les

élèves, qu'ils ont demandé à revenir tous les deux. André leur a fait une surprise : il leur a proposé de travailler sur des poèmes de Rimbaud en les traduisant du français au... français.

Un autre projet sera proposé de façon expérimentale cette année autour des collaborateurs artistiques. On va réunir des collégiens pendant trois demi-journées, avec le scénographe, la costumière et l'éclairagiste du *Couronnement de Poppée* de Monteverdi, et qui vont avec ces maîtres d'œuvres, élaborer leur propre projet d'éclairage, de scénographie et de costumes d'une scène du *Couronnement de Poppée*.

Pour revenir à la question de la généralisation, on a une position assez précise sur le sujet : on se refuse à modéliser. On s'y refuse parce qu'on n'y arrive pas. On pourrait dire : « ça commence à partir de là. » Nous on a dit : « ça commence à partir de trois spectacles. » On se refuse à modéliser, on construit tout avec les équipes enseignantes, en fonction des endroits où ils se trouvent parce que les années ne se ressemblent pas, les élèves ne se ressemblent pas, et ainsi de suite. On est attentif à la diversité, parce que les élèves sont surprenants, différents. C'est la complexité que vous allez avoir à gérer : la construction de dispositifs nationaux avec des élèves aussi différents que ceux avec lesquels on travaille, ça ne va pas être simple. J'ai transmis une note un peu plus précise. [...]

Notre dispositif s'inscrit en effet dans celui des résidences d'artistes : le fait qu'ils suivent les processus de création est important. J'ai assisté au travail d'une compagnie qu'on avait implantée dans un collège de La Plaine-Saint-Denis l'année dernière, notamment avec des élèves anciennement déscolarisés, autour de *l'Opéra de Quat'sous* de Brecht. La précision des questions que j'ai entendues à ce moment-là m'a vraiment enthousiasmé. Ils entendent un texte qui est l'équivalent d'un des premiers solos de Pichum et ils pointent des choses vraiment très fines pour des gamins qui ont à peine quinze ans.

LA FORMATION DES ARTISTES ET DES ENSEIGNANTS A L'EDUCATION THEATRALE

Pour une culture de l'herméneutique théâtrale chez les enseignants par la pratique, l'audiovisuel et l'informatique

Jean-Claude Lallias, *Conseiller théâtre au département arts et culture du Scéren-CNDP*

Je pense que le rôle du Haut Conseil est d'alerter. On ne peut que se féliciter que 40 ans d'expériences conjointes d'éducation artistique et théâtrale donne aujourd'hui le résultat que l'on connaît. Je suis un optimiste invétéré, et je pense que ce que disait Olivier Py est une chose essentielle : on voit des jeunes aujourd'hui dans les salles de théâtre, de plus en plus nombreux, de plus en plus réceptifs devant des créations, et cela n'est pas magique. C'est effectivement le fruit de beaucoup de travail de héros, d'artistes engagés et c'est un héritage qui a une grande histoire. Je me souviens, avec Jacques Lassalle, du bonheur que nous avons eu à écrire pour les éditions Actes-Sud et l'ANRAT un ouvrage qui s'intitule *Quarante ans de relations passionnées* entre l'école et le théâtre. Sur les questions de formation, j'ai fait une note, je vais être très rapide et vous alerter sur deux ou trois choses qui me paraissent essentielles.

La toute première, concerne la formation initiale : il y a à mon avis un paradoxe à viser une généralisation alors que de fait, on a plutôt constaté une diminution de la place, dans les formations, de toutes ces questions, la disparition ou du moins l'amointrissement de tout ce qui s'appelait « module » ou « valence dominante » aussi bien dans la formation initiale des enseignants du 1^{er} comme du 2nd degré. Je ne voudrais pas développer longuement, mais je pense que les expériences heureuses de formation qui ont été conduites ces trente dernières années, et qui ont donné des enseignants heureux de faire cette transmission, reposent sur quatre bases fondamentales : le renouvellement de l'approche

des textes, de la lecture dramaturgique, cela a été dit, et de leur approche personnelle des textes, dans leur mise en œuvre. Comme nous le disions avec Christian Schiaretti autour des années 2000, il s'agit de faire en sorte que les enseignants soient les premiers lecteurs de leur classe. Faire entendre la langue et savoir la faire mettre en jeu par les enfants sont des choses essentielles. Bien entendu, je pourrais développer ainsi tous les points que la maîtrise de la formation des enseignants et des artistes a pu développer en vingt ans, et dont, encore une fois, on voit les résultats. J'insiste sur un point capital de la formation initiale : je pense, on a entendu ce que disait Chantal Achilli, qu'il est important que les IUFM ne regardent plus la fréquentation des œuvres et l'accompagnement d'école du spectateur en germe comme quelque chose de superflu. Je pense que des enseignants devraient pouvoir, en cours de formation, faire par eux-mêmes un vrai travail sur l'approche de représentation. Ils doivent pouvoir partager ce que peut apporter une représentation dans plein de domaines, dans une pluridisciplinarité qui n'est pas un artifice car le théâtre a cette merveilleuse capacité d'ouvrir et de fédérer des champs différents. Je pense qu'il faudrait vraiment qu'il puisse y avoir une priorité donnée dans les IUFM à une politique culturelle, comme il y en a d'ailleurs dans certains pays étrangers : il suffit d'aller regarder en Europe pour en prendre conscience. Il faut qu'ils aient une vie culturelle partagée avec des équipes artistiques, tout simplement, et qu'on ait des vrais foyers de partage – c'est le seul moyen de pouvoir transmettre.

Deuxième aspect, pour la formation continue, ce qui me paraît absolument indispensable aujourd'hui, c'est de penser les formations comme des formations-actions. C'est-à-dire de faire de la formation pour ceux qui sont effectivement les acteurs du travail, avec les partenaires artistes et avec les collectivités territoriales : développer des formations conjointes d'action, qui visent une école du spectateur par exemple, améliorer la qualité du travail dans les ateliers si on veut les développer, pouvoir travailler localement sur la présence de la parole vive dans les classes, entre artistes et enseignants. Faire de la formation pour agir, donc, et non pas faire de la formation pour engranger de la formation. On a beaucoup d'exemples. Les plus merveilleux ont été les universités d'été qui ont été faites sur ces sujets. Claire parlait des héros ; la plupart des héros fatigués ont commencé leurs armes dans ces grandes universités d'été, de partage formidable.

J'arrête sur les formations ; j'ai pointé les questions institutionnelles. Je voudrais inviter aussi le Haut Conseil à avoir une vraie grande priorité. Traditionnellement, quand on parle du théâtre, et là où l'institution a probablement le mieux réussi, c'est au lycée, en créant un dispositif d'enseignement plus spécialisé. Là où le travail est à faire dans les 10 ou 15 ans à venir concerne l'école élémentaire. On ne fait pas la même chose avec des élèves de l'école élémentaire et des lycéens. La priorité du texte, qui est fondamentale et centrale, ne s'aborde pas de la même manière avec de tout jeunes enfants qui apprennent la langue, et avec des grands lycéens qui l'ont perdue, ou qui ne l'ont jamais rencontrée. Par conséquent, il faut mettre un énorme effort de formation sur ces questions de l'enfance. Je crois très profondément que ce que le théâtre apprend à des enfants – ce sont des choses qu'Olivier Py a déjà merveilleusement dites et que je ne vais pas répéter – c'est le combat contre toutes les images. La présence du jeu en maternelle, à l'école élémentaire, ou même chez les jeunes collégiens, ne se distingue pas entre théâtre, danse et musique. C'est la présence d'un corps symbolique qui est travaillée dans les trois espaces. Par conséquent, vis-à-vis de la hiérarchie dans l'Éducation nationale, non seulement cet effort de formation est central, mais cet espace d'initiation, de travail de sensibilisation des élèves, c'est le contraire de l'anarchie : l'art met de l'ordre dans le chaos. C'est la présence et l'appartenance à un collectif d'écoute qui sont travaillées en danse, en musique, en théâtre, c'est la conscience qu'on entre dans un espace *symbolique* qui est le lieu de l'imaginaire et de la représentation, qui n'est jamais la reproduction bête et méchante du réel et de ses violences. C'est un grand espace d'alphabétisation des sens, où la sensibilité des élèves peut s'épanouir, c'est-à-dire librement et dans les diversités. J'ai beaucoup apprécié que vous parliez de la très grande diversité et de l'acceptation des altérités. C'est un espace merveilleux pour les enfants. Quand on voit un très bel

atelier théâtre réussi, même avec des enfants de l'école élémentaire, c'est merveilleux de voir que les « pluri-ethnies » ont conquis quelque chose en commun. Dans les masters d'enseignement en tout cas, il faut vraiment que l'on mette l'accent sur la nécessité de former les gens à ces domaines-là.

Dernier point : de mon point de vue et de mon expérience d'enseignant, puis de consultant, de conseiller et de formateur, le partenariat a débouché sur quelque chose d'extraordinaire dans le milieu du théâtre, avec peu de moyens, beaucoup d'engagement des uns et des autres, et la liste est longue des artistes qui ont accepté de travailler dans ces perspectives-là. Il n'y a de formations qu'en produisant ensemble des outils de grande qualité. C'est bien de former les enseignants ou de créer des dispositifs. Encore faut-il pouvoir aider les enseignants au quotidien, tous les jours, comme les artistes, à pouvoir trouver des ressources qui vont les aider. À cet égard, je crois qu'il y a plusieurs priorités aujourd'hui. Nous sommes enfin sortis de la guerre microcholine de l'audiovisuel et du théâtre. Le théâtre est irremplaçablement un art du présent et de la présence, donc il faut le faire découvrir dans toutes ses dimensions et dans cette dimension-là en particulier. Mais le combat n'existe plus : le théâtre accepte de laisser des traces. Les plus grands metteurs en scène acceptent de laisser des films de leur travail, de participer vraiment à un travail de transmission par l'audiovisuel. Il y a là une grande révolution pour les enseignants : on peut non seulement aider les élèves à voir, à être en rencontre réelle avec le théâtre vivant, mais on a aussi les moyens d'enrichir cette première expérience de comparaison avec d'autres traces du théâtre, des avatars qui ne le remplacent pas mais qui le transcendent quelque part. Je pense que le travail que nous avons fait est difficile. Il faut tout faire pour que les droits des œuvres théâtrales soient libérés pour les captations vidéo, pour que les œuvres théâtrales soient accompagnées d'éléments pédagogiques qui n'ennuient pas le grand public ; une pédagogie vivante du théâtre n'ennuie personne. On a tenté, je pense, de faire cela, et il faut continuer de le faire. Je pense à l'élève de Cahors que j'ai pu être. Même aujourd'hui, il ne verra peut-être pas les *Ephémères* de Mnouchkine, il ne verra peut-être pas la mise en scène de Jacques Lassalle de *L'Ecole des femmes*, il ne verra peut-être pas *La vraie fiancée* d'Olivier Py. Mais il verra d'autres œuvres, il pourra avoir des traces de très haute qualité filmique de ce travail artistique. Je pense que nous avons un devoir absolu, si on veut généraliser, de penser qu'il n'y a pas de combat du théâtre contre l'audiovisuel. On ne va pas remplacer le théâtre *vivant* ; ces captations peuvent venir le renforcer. Il doit y avoir des médiathèques dans les établissements scolaires, où l'on peut sortir le *Dom Juan* de Duval, celui monté par tel ou tel – je ne vais pas citer des noms. Lorsque la scène du pauvre est vue par des élèves dans trois versions différentes, je peux témoigner que ce sont eux qui font le cours – c'était le cas à Aubervilliers où j'étais enseignant. On avait très peu de moyens, seulement des vidéos pirates, de vieilles VHS qu'on n'avait pas le droit de passer. Il faut vraiment que cette possibilité-là existe. Je sais que c'est très compliqué, que nous n'en avons pas les moyens, mais c'est important.

Je voudrais dire simplement une dernière chose : pour accompagner les structures artistiques et les enseignants, nous avons l'outil Internet. Je suis comme Olivier très fasciné et en même temps très à l'écoute des dérives que peut présenter Internet. Le virtuel a malgré tout de grands avantages, à commencer par sa prolifération, et cela peut rendre un certain nombre de services. Le théâtre est très artisanal : on crée une œuvre à un endroit ; elle part ensuite en tournée, pendant un an, deux ans, trois ans, de ville en ville. Chaque équipe de théâtre qui accueille le spectacle se dit qu'elle va donner un dossier de presse aux enseignants. Et en même temps, elle ne peut pas en faire immédiatement une transposition facile, parce qu'elle demande beaucoup de travail. Parfois, un dossier pédagogique existe déjà, mais il a été fait à un endroit et la compagnie ne l'emmène pas nécessairement dans ses bagages. Internet permet donc de rêver à un espace conjoint entre artistes et enseignants où l'on pourrait mettre à disposition les dossiers pédagogiques en ligne, offerts à tous gratuitement. C'est le projet de *Pièce démontée* qui en est bientôt à son centième élément, et qui est un travail conjoint d'artistes et d'enseignants qui accompagnent des créations. Je crois qu'il est conforme à ce qui avait été souhaité : un tiers d'œuvres vivantes du répertoire, évidemment, d'Eschyle à Ionesco, (si on veut mettre Ionesco

dans le répertoire maintenant !) et deux tiers d'œuvres contemporaines. Il s'agit en même temps d'avoir quelques œuvres pour la jeunesse, qui s'adressent aux élèves d'école et de collège. Il est très important que les élèves puissent voir des spectacles qui ne découlent pas seulement du texte : je pense à de très grandes créations de théâtre visuel qui leur donnent un appétit de théâtre. Tout professeur de Lettres ou d'autres disciplines peut les conduire à voir d'autres pièces de théâtre dès lors qu'ils sont conquis par ces formes-là. Je pense qu'il faut vraiment faire ce travail d'outillage. La seule chose que je voudrais dire au Haut Conseil, c'est que nous n'avons pas toujours les moyens de poursuivre ces ambitions.

Les apports de l'université dans la connaissance de la dramaturgie

? Jean-Pierre Sarrazac, Dramaturge, essayiste, professeur de dramaturgie aux Universités Paris III-Sorbonne Nouvelle et Louvain-la-Neuve

La question pour moi est celle-ci : quelle contribution nécessairement accrue – parce qu'aujourd'hui notoirement insuffisante – l'université peut-elle apporter au dispositif de formation, à la fois côté professionnel et intervenant, vous voyez que le sujet est vaste, et côté scolaire ? Je vais essayer, au galop, d'évoquer ces questions.

Dans les années 1975 jusqu'au début des années 1990, j'étais à la fois enseignant à l'université et intervenant à l'école du Théâtre National de Strasbourg. Puis j'ai créé les ateliers de formation et de recherche à la comédie de Caen qu'Abirached avait mis sur le papier, puis à Reims auprès de Schiaretta ensuite. Ce qui me frappait, c'est que ça circulait très bien entre l'université et le théâtre, individuellement. On ne peut que regretter que ce soit sur la base d'individus et non institutionnellement. Mais un enseignement enrichissait l'autre, et il n'y avait pas d'étrangeté absolue dans ce passage d'un lieu à l'autre. Je trouve qu'aujourd'hui les liens se sont distendus et qu'il faut raccommoder ces liens entre universités et institutions théâtrales, au bénéfice des professionnels.

De cette époque, des années 1970-1980, je retiens cette micro-utopie qui a eu son importance et qui a donné cette vitalité dans ces rapports entre universités et professions artistiques et théâtrales : l'utopie de la dramaturgie. Certains, à l'époque, ont voulu en faire un fonctionnariat, d'autres un espéranto. Mais il est certain qu'il y avait là un langage commun, et cette utopie débarrassée de ces scories, de ces dérives, mériterait d'être réactivée. J'entendais quelque chose sur l'approche du texte théâtral – j'y reviendrai, parce que j'empiète là sur le domaine de la formation scolaire – mais l'approche du fait théâtral repose aussi sur la représentation. Pour apprendre à lire, à analyser la représentation, il faut peut-être commencer par des considérations dramaturgiques sur les textes de théâtre, et notamment sur ce que j'appellerais son ouverture scénique, sa béance à la scène. C'est quelque chose qu'un professeur de Lettres peut parfaitement faire sentir à ses élèves. Si j'en reviens à la formation du côté des conservatoires, des écoles de théâtre, et à ce qui pourrait se tisser avec l'université, j'ai inventé quelque chose qui s'appelait le lexique vivant, dramaturgique, lorsque j'étais professeur à l'école du TNS. On prenait un terme comme tableau, aparté ou travestissement, puis je faisais un panorama historique, je disais l'actualité du problème, sa tradition, puis les élèves travaillaient avec moi des scènes se rapportant, par exemple, pour le travestissement, à Marivaux, à Goldoni et pour le tableau, à Diderot ou à Brecht. Je pense qu'il existe une pratique dramaturgique telle que nous la pratiquons à l'université qui peut être utile. Mais il faudrait affiner la question.

Si je passe maintenant à la formation des formateurs en milieu scolaire, c'est-à-dire des instituteurs, des professeurs des écoles, collèges ou lycées, je me souviens d'un temps à Paris X où on recevait tous les mercredis les enseignants en groupe au cours de stage de formation continue, tandis que des lieux extérieurs à l'université dispensaient aussi ce genre de formation. Il y a là du terrain à regagner.

Sans transition, j'en viens à la question du théâtre, qui me paraît être à la fois un art et une activité. Cette dualité est importante et était présente dans bien des interventions. Je viens d'écrire un petit livre pour les enfants sur le théâtre, dans une collection de philosophie dirigée par Myriam Revault d'Allonnes. J'ai appelé ça *Je vais au théâtre voir le monde*. Mais ce qui m'est apparu, c'est que mon dernier chapitre ne pouvait qu'être « Je vais au théâtre *jouer* le monde ». Il y a un désir de jeu, et à cet égard l'université est aussi équipée : nous avons par exemple à Paris III une licence professionnelle des pratiques artistiques et théâtrales pour des instituteurs et pour des professeurs du secondaire, ou pour des professeurs des écoles en congé de formation. Cela peut être très utile. Je pense que la notion de meneur de jeu est une notion importante. C'est un des pôles, disons le pôle activité, et il ne faut pas le sacrifier pour un autre en pensant que dans le premier cycle, on est dans le jeu, et dans le second, plutôt dans la culture artistique et l'école du spectateur au sens strict. Je rappelle que cette notion vient de Piscator.

Un point encore sur l'analyse de la représentation théâtrale. Je trouve que c'est là un très grand pas en avant. Je suggérerais que l'on articulât cette analyse de la représentation théâtrale à la dramaturgie, un vieux terme mais qui est toujours très vivant. Le fait théâtral est quelque chose de complexe, et l'université travaille à le rendre intelligible. Le fait théâtral, c'est psychologique, sociologique, anthropologique, philosophique, etc. La dimension herméneutique est essentielle. Nous sommes très ricoliers à Paris III. Faut-il un CAPES théâtre ? Je ne suis pas enchanté par cette idée. Mais ce qui est certain, c'est que dans la mastérisation qui se prépare, oserais-je dire qu'on nous prépare, nous avons vocation, nous départements et instituts théâtraux, à intervenir. Mais nous sommes encore trop timides. Il faut que cela cesse. Nous pouvons aider à la formation des professeurs de français. La dramaturgie par exemple n'est pas enseignée par eux. Nous pouvons être utiles dans le domaine de la certification. Mais les diplômés de comédien me laissent un peu rêveur... Je me demande s'il n'y a pas une part d'habillage dans tout ça. Il faut recréer, non pas des passerelles, mais des ponts en béton. Car la passerelle, justement, est une façon d'oublier le problème.

Je finirai par formuler quelques souhaits un peu ingénus. Que généralisation ne signifie pas dissolution et globalisation. Le maintien de l'héritage des partenariats des L3 me paraît important. C'est très bien d'étudier du théâtre en cours de français, mais que l'on oublie pas, dans le cadre d'une histoire des arts, que le théâtre est un art *vivant*. Le théâtre se distingue, il appelle des joueurs, des spectateurs actifs, émancipés si l'on veut. Que l'histoire des arts ne trouve pas le statut, enfin, et je crois que l'on sera tous d'accord là-dessus, de minimum culturel. On sait bien qu'il y a quelques dangers, toujours, de ce côté-là.

Pour une formation pédagogique des praticiens

Marc Sussi, Directeur du Jeune Théâtre National

Le Jeune Théâtre national est une structure d'insertion professionnelle réservée aux artistes issus de l'école du Théâtre national de Strasbourg, et donc du Conservatoire national supérieur d'art dramatique.

C'est un système d'insertion fondé sur le modèle de l'emploi jeune : c'est une aide à l'emploi, et en particulier au premier emploi. Il y a effectivement un diplôme de comédien qui s'est mis en place, reconnu par l'université et l'enseignement supérieur, mais qui ne va pas sans poser de problèmes. Je rejoins d'ailleurs ce que vous dites, je trouve que les rapports avec l'université et les écoles de théâtre professionnel, étaient beaucoup plus faciles et beaucoup plus harmonieux il y a une dizaine d'années que maintenant, où ils sont devenus beaucoup plus tendus. Encore qu'à Strasbourg et au Conservatoire, cela ne se passe pas trop mal. En tout cas, je dirais que ce mariage aujourd'hui entre les écoles de théâtre et l'université ne se passe pas au mieux. Il y a beaucoup d'inquiétudes. Il y a des

peurs de la part de l'université, mais aussi de la part des écoles de théâtre et elles ne sont pas sans fondement. Je suis pour l'existence de ce diplôme. Je trouve cela bien que ce métier soit reconnu et qu'il y ait des équivalences possibles dans le champ européen. Mais ce n'est pas simple à mettre en place : ce sont des mariages forcés qui ne marchent pas toujours très bien. Ils sont trop « de personne à personne » et dépendent trop des directeurs d'université et des directeurs de théâtre. Ce ne sont pas encore des mariages « de structure à structure ».

D'où les risques que l'on entend souvent lorsqu'on dit : ce directeur d'université est formidable, mais que va-t-il se passer quand il ne sera plus là ? C'est un vrai risque s'il n'y a pas une pérennisation de ces accords au-delà des personnes.

Quand je vois les acteurs du JTN, je me rends compte qu'aujourd'hui, et cela a d'ailleurs peut-être toujours été le cas, le parcours d'un acteur, c'est d'être sur le plateau, mais c'est aussi d'être un animateur et d'être amené à sensibiliser un public à des questions de théâtre. Or, aucun de ces élèves du TNS ou du CNSA ne conçoit leur métier à partir d'une formation pédagogique. C'est peut-être aujourd'hui un déficit des écoles supérieures. En sont-ils compétents ? Je dirais que oui. Est-il possible d'enseigner dans une école privée ou d'autres écoles supérieures ? Certains le font. Mais l'éducation nationale nous semble très fermée. Je ne sais pas, on parle d'ateliers ou de pratiques artistiques, je ne connais pas du tout le chemin que moi, je pourrais leur indiquer pour accéder à ces stages.

Je trouve sincèrement que dans le cadre de l'Education nationale, c'est la personnalité du professeur qui fait tout, qui détermine s'il va ou non intéresser ses élèves au théâtre. Il n'y a en aucun cas de projet pédagogique de l'Education nationale sur le théâtre. En tout cas, si elle en a un, je ne l'entends pas. Je ne l'entends pas dans sa structuration. J'ai un fils qui est en prépa chimie, un autre en première S, alors évidemment, pour eux, le théâtre ça n'existe pas. Parfois, ils ont eu des opportunités avec certains professeurs formidables qui les y ont initiés, mais d'autres fois il s'agit d'un dégoût profond. A l'Education nationale, le théâtre, cela dépend du prof. [...]

Ce qui est clair, c'est que quand on est à la tête d'un théâtre, quand on a des équipes de relations publiques qui font bien leur travail et en direction des professeurs, tout marche bien. Il y aura effectivement des retombées pédagogiques si le professeur prend les choses en main. C'est lui qui ensuite organisera un stage ou un débat. Mais est-ce le but du jeu de l'enseignement ? Je ne crois pas que cela se limite à cela. Le TNS a maintenant cette particularité que je trouve très bien de former des scénographes, des costumiers, des gens attirés à la lumière, des dramaturges, des metteurs en scène, etc. On parle beaucoup de la présence de l'acteur dans les textes, mais il faut aussi parler de la lumière, de l'espace, d'un corps sur scène, d'une scénographie, cela pourrait aussi intéresser ces jeunes gens. C'est cela aussi faire entrer le théâtre dans l'école. [...] Mais dans l'Education nationale et dans ces grandes écoles, on a quand même beaucoup tendance à penser que l'art de la mise en scène est l'art du décorateur. Car ils ne savent pas ce qu'est un décor et ce qu'est la relation de l'espace dans un processus de création théâtrale.

Patrick Laudet

Je ne peux pas vous laisser sur un constat aussi pessimiste. Tout à l'heure, je parlais effectivement de l'objet d'étude « texte et représentation ». Je suis également en train d'ouvrir des khâgnes théâtre. Depuis quelques années, les Ecoles Normales Supérieures recrutent des candidats qui passent le concours en option théâtre. On pourrait prendre ainsi beaucoup d'exemples qui disent qu'il existe de réels projets. Nous sommes quelques-uns à nous battre pour l'école de demain.

Néanmoins, et en changeant de point de vue, je partage aussi votre préoccupation. Quand s'est installé le « socle commun de connaissances et de compétences » pour le collège, des piliers ont été mis en place : il y a le pilier 1 qui est la maîtrise de la langue, et le pilier 5 qui est la maîtrise de la culture humaniste. Dans la première répartition proposée, le pilier 1 appartenait seul à la discipline des lettres, tandis que le 5 appartenait aux seuls historiens. On a dû beaucoup se battre pour pouvoir

considérer que le pilier 5, c'est-à-dire la compétence qui touche à la culture humaniste, soit aussi prise en compte par les lettres, le théâtre et pas seulement l'histoire. Je donne des éléments qui montrent que nous nous battons pour faire en sorte que la culture humaniste ne soit pas simplement confiée à la seule approche historique des phénomènes.

Et donc, je suis d'accord avec vous, il faut que le théâtre prenne dans l'école de demain plus de place pour toutes les raisons que nous avons évoquées ce matin.

L'histoire des arts est une chance pour la pratique artistique en général, et le théâtre en particulier

Pierre Baqué, *Professeur des universités en arts plastiques, Paris 1 Panthéon-Sorbonne*

Ce que j'ai constaté ce matin, c'est qu'il a été question fréquemment de la part de plusieurs orateurs, de l'histoire des arts qui interroge les gens, les stimule ou les inquiète, mais qui en tout cas se met en place, semble-t-il. Hier à Bordeaux j'ai participé à une journée qui se poursuivait d'ailleurs aujourd'hui ; étaient rassemblées à peu près 150 à 200 personnes. Des gens de l'Education et de la Culture et qui se demandaient comment on allait mettre en place le partenariat. C'était la question fondamentale. Tous ceux qui étaient là en tout cas estimaient qu'il n'y avait pas de solution à l'exclusion du partenariat. On apercevait des positions personnelles, chacun disant « moi j'ai fait du partenariat dans tel ou tel domaine », et j'ai cru utile à un moment donné, après avoir écouté tout le monde et après avoir nourri un peu ma réflexion, de faire apparaître que le partenariat en histoire des arts ne pourrait pas résulter de l'addition de partenariats dans tous les domaines constitutifs de l'histoire des arts, qu'il fallait inventer autre chose du côté du croisement, de la synthèse, du travail en commun, du fil rouge, et pas du tout du côté de l'émiettement. C'est un premier point.

Le deuxième point est que le titre est histoire des arts. Mais si l'on regarde les textes du programme, il est bien évident qu'il est écrit « histoire », parce que l'on manque de mots. Mais ce n'est pas que cela. On parle des œuvres, d'une part, que l'on examine sous quatre ou cinq angles particuliers, historiques bien entendu. Il n'est pas particulièrement scandaleux de savoir que Georges de La Tour a vécu à telle époque et pas à la fin du XXème siècle si vous voulez. Des écarts comme ceux-là, on les trouve chez les étudiants et il me paraît souhaitable pour leur insertion dans le patrimoine et la réalité contemporaine qu'ils ne mélangent pas tout. Donc, le terme « histoire » est réducteur, d'une part parce qu'il pourrait laisser entendre qu'il ne s'agit que de chronologie, de dates, de successions, ce n'est pas ça du tout ; et d'autre part il m'inquiète aussi parce qu'on se dit que la pratique va disparaître. Mais là encore, si on veut bien se reporter au texte, dont chacun fait la lecture qu'il peut faire ou croit devoir faire, la pratique n'est pas du tout menacée. Elle est au contraire stimulée par une exigence nouvelle qui la situe dans un environnement culturel qui ne veut pas lui porter préjudice.

D'autre part, le titre de cette rencontre était « la généralisation de l'enseignement du théâtre ». Je crois que c'est une demande vaine. Il n'y aura pas de généralisation de l'enseignement du théâtre dans le système scolaire, ce qui reviendrait à dire que douze millions d'élèves, dorénavant, doivent avoir une formation au théâtre. En revanche, puisqu'une décision politique au plus haut niveau a été prise de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, il faut absolument que l'enseignement du théâtre sous toutes ses formes se glisse comme un cheval de Troie dans la généralisation de l'histoire des arts. Il faut que toutes les disciplines artistiques fassent ce travail-là. L'histoire des arts n'est pas une menace, c'est au contraire une chance historique sans précédent de faire quelque chose de nouveau et qui aurait pour conséquence que le public actuel des jeunes puisse dans certains cas y trouver motivation pour en faire un métier dans sa vie, ou tout

simplement, et ce n'est pas du tout contradictoire, pour vivre sa vie d'homme complètement développé, ouvert, pertinent, etc.

J'ajoute un autre point. Moi je considère que, si comme le disait Jacques Lassalle, on regarde un petit peu par-dessus l'épaule, il faut bien convenir que les quelques dizaines d'années qui ont précédé cette rencontre d'aujourd'hui montrent quand même que l'on a fait des progrès considérables, même si certains jours on trouve qu'ils sont insuffisants et même si à tout instant menace existe que cela soit rogné ou que l'on fasse des économies. Il faut donc être très attentif là-dessus, et au passage, entre parenthèse, je vois en première page de *Libération* ce matin, un jeu de mot typique du journal, « l'histoire finale », car il n'y aura plus d'histoire obligatoire en Terminale S, alors que le volume horaire sera augmenté en classe de Première et qu'il n'y aura plus qu'une option de deux heures pour ceux qui voudraient faire HEC, etc. En même temps, l'horaire d'enseignement artistique concernant six domaines dont le théâtre en classe de seconde, passe de trois heures à une heure et demie, ce qui ne suscite aucune protestation, sinon dans les micro-milieus auxquels nous appartenons. Autrement dit, pourquoi est-ce qu'on ne va pas plus loin en matière d'éducation artistique, c'est parce qu'il n'y a aucune pression forte des parents, de la société, du corps électoral, c'est tout simple. Les ministres et les gouvernements courent après la réélection. Dès lors qu'il n'y a pas de pression de ce côté-là, il ne se passe rien.

Moi je crois aux dispositifs, aux systèmes, aux architectures à l'intérieur desquelles on glisse des idées, des objectifs et dans certains cas une idéologie. Olivier Py le disait ce matin et c'est rare que l'on entende cela : depuis qu'il y a des options lourdes en théâtre au lycée, notre public a changé : il est de meilleure qualité, il est plus exigeant, il est formé, il n'est pas perverti. Il est plus stimulant pour nous, hommes de théâtre, d'avoir enfin devant nous des jeunes exigeants. Pourquoi en est-il ainsi ? Parce qu'au lycée ces options dont on parle dans six domaines sont le fait d'enseignants parfaitement sélectionnés, en plus des titres traditionnels. Deuxièmement, parce qu'il y a un partenariat avec des professionnels de l'art en question. Troisièmement, parce qu'il y a des horaires substantiels qui vont jusqu'à cinq heures en Première et en Terminale. Et quatrièmement, parce qu'il y a des coefficients importants au baccalauréat. Il y a donc là quelque chose qui mérite d'être réfléchi.

J'ai tenté, il y a quelques années, quand j'étais en situation de faire des propositions, de suggérer qu'en classe de troisième (pardon pour le côté technocrate de tout ce que je dis, mais ce sont des clés pour arriver à changer les choses), je l'avais suggéré par écrit et clairement, signé par le ministre, qu'en classe de troisième, au lieu de faire une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale obligatoires avec des élèves qui dans certains cas s'en passeraient bien, on leur donne le choix de faire ou deux heures d'arts plastiques ou deux heures de musique, ou deux heures de théâtre ou deux heures de cinéma ou d'autre chose. Je pense qu'à ce moment-là les profs auraient eu moins d'élèves et auraient pu disposer d'une plage horaire leur permettant de mettre en œuvre une autre pédagogie. Et j'ajoute que c'était faisable puisque cela ne coûtait rien à l'Etat et que le débours du contribuable restait le même. Les corporatismes se sont réveillés brutalement là-dessus et tout a été mis en œuvre pour que ce qui n'était qu'une expérimentation faite avec les établissements volontaires soit arrêté.

[...]

? Jean-Claude Lallias

Bien sûr, je partage une grande partie des choses qu'a dites Pierre Baqué. Je pense que la question d'histoire des arts, quand on est sur le terrain, quand on voit vraiment les collègues et les enseignants, cet étendard de l'histoire des arts est quand même arrivé au pire moment. Nul d'entre nous ne peut être contre une histoire des arts dans le système éducatif et je crois que c'est faire offense à beaucoup de profs de lettres ou de langue qui font dans leurs cours autre chose que simplement de la

langue et qui mettent les élèves au contact des porosités qui existent entre poètes, plasticiens et musiciens. On le fait depuis des années et des années. Mais cette histoire des arts est arrivée au pire moment, parce que cela correspondait exactement aussi au moment d'un certain renoncement à l'extension de la pratique des élèves. C'est concomitant. Je crois que c'est ça le vrai problème. C'est un moment où on savait bien que les options ne se sont pas beaucoup étendues, que les options lourdes ne nourrissent pas les théâtres, qu'il y a des centaines de classes qui n'ont pas d'options, des établissements qui aimeraient bien avoir des espaces de réel travail artistique, c'est le moment où tout ça s'est un peu figé. On en est toujours à 150 lycées qui ont une option théâtre et cela n'a pas progressé. Je pense que c'est arrivé au pire moment et justement, l'étendard de l'histoire des arts a été immédiatement perçu comme dangereux pour la pratique. C'est le mot « histoire » qui fait problème. Et quand on mentionne la pratique dans les textes, on ne la définit pas. Donc évidemment beaucoup ont eu peur, c'est peut-être très caricatural, qu'on arrête par exemple de faire du football pour faire de l'histoire du football, comme ont pu le dire certains d'entre nous sur les radios. C'est comme ça que c'est malheureusement perçu et c'est probablement une très grande erreur stratégique car c'est arrivé à un moment où il y avait un frein énorme sur la volonté de développer des pratiques artistiques réelles. Et ça je pense que c'est aujourd'hui quelque chose qu'il faut analyser vraiment en profondeur.

Une autre chose qui me paraît très importante, je ne veux pas prêcher seulement pour le théâtre, mais quand nous avons lu dans les textes « *dorénavant, on va faire de l'histoire des arts* », alors que dans le théâtre nous n'avons cessé d'en faire... Je suis désolé mais les élèves ne confondent quand même pas Molière avec un contemporain, nous avons sans arrêt tissé des liens entre le plus ancien et le plus présent pour les élèves dans la pratique et l'initiation au théâtre. On a historicisé cette sensibilisation avec les artistes. Il y a eu donc comme un choc de nous prendre pour des illettrés et je pense que ces erreurs stratégiques de l'étendard de l'histoire des arts ont fait pour l'instant plutôt des dégâts. J'espère que l'on surmontera cet aspect-là, mais aujourd'hui je pense que si l'on interroge massivement les enseignants, ils se déclarent comme n'ayant pas la formation, et quelque part un certain nombre se déclarent comme offensés.

[...]

Hervé Biseuil

Juste dans le prolongement de ce que vous venez de dire, je crois que l'étendard de l'histoire des arts qui arrive sans doute à un mauvais moment (je reprends ce que disait Jean-Claude Lallias tout à l'heure) est aussi celui où l'on parle de l'échec de la démocratisation. Pour moi, il n'y a pas d'échec de la démocratisation. On est au milieu du gué dans l'œuvre de démocratisation et on est en train de voir les points d'appui sur lesquels on pouvait avancer disparaître les uns après les autres. Un de ces points d'appui, c'est les moyens importants mis en œuvre par les collectivités territoriales et locales dont on sait que les budgets sont en train d'être fragilisés d'une façon considérable et dramatique. Il est évident que dans le scénario auquel on assiste actuellement l'éducation artistique est en première ligne. Il faut en être conscient, c'est une réalité, notamment en ce qui concerne les conseils généraux dont une part importante des financements culturels est consacrée à l'éducation artistique hors compétences obligatoires.

Réconcilier sensé et sensible

Jean-Pierre Levert

J'interviens rapidement pour faire le point sur l'histoire des arts, puisque je participe à l'aventure de l'histoire des arts en option dite lourde depuis 1993, comme l'a rappelé Monsieur Baqué.

L'expérience porte sur à peu près 140 lycées en France, et cela concerne pour les options légères aussi bien des classes de ES, de S et de L, mais aussi les lycées professionnels. Ce qu'on a vécu déjà depuis plusieurs années, c'est un enseignement à la fois trans- et pluridisciplinaire bien sûr, mais pas simplement. On ne fait pas que de l'histoire. On fait surtout de l'approche sensible des œuvres, directement dans les musées en partenariat avec les grandes institutions, ou encore à l'Opéra, on rencontre aussi les artistes dans les lieux de représentation, parfois ils viennent eux-mêmes au lycée et donc on ne se limite pas à l'histoire des arts. On exige toujours bien sûr une mise en perspective historique des uns et des autres. Ce qui est intéressant aussi dans le travail que l'on a fait depuis déjà plusieurs années, c'est qu'on travaille en équipe avec des professeurs de disciplines très différentes : professeurs d'anglais, de maths, parfois d'éducation physique qui sont en charge de tout ce qui est chorégraphie, danse. Toutes ces équipes fonctionnent avec une coordination bien sûr, cela s'est toujours très bien passé et les élèves sont très demandeurs.

J'ajouterai une chose à propos de la pratique : dans les lycées, il n'y a plus de pratique car il n'y a plus de cours d'arts plastiques ni de musique. Mais très souvent, les collègues d'arts plastiques et de musique qui interviennent avec nous, nous disent que, très souvent, l'histoire des arts les ramène à la pratique et à la volonté de faire de la pratique. Cela est tout à fait intéressant et depuis 1993, c'est ce qui se passe pour l'histoire des arts dans les lycées. Je ne parle pas simplement pour l'Île-de-France mais pour toute la France : pendant longtemps j'ai été coordinateur national et on allait voir ce qui se passait dans les académies. C'était quelque chose qui a été pour nous très positif.

En aval, on a créé ensuite il y a maintenant huit ans des classes préparatoires qui préparent Ulm et qui préparent Lyon avec un programme commun, ce qui était tout à fait nouveau : nous étions les premiers à proposer un programme commun et c'était une vraie innovation, avec pour les deux écoles des évaluateurs communs. Il y a donc cinq sections, six maintenant en France, des intégrations, également en Théâtre et cela fonctionne très bien. La section de Paris par exemple draine sur l'ensemble des académies. Ce sont des élèves qui viennent parfois des arts plastiques, parfois de la musique et qui viennent faire ce parcours en histoire des arts, parfois des élèves qui n'en ont jamais fait mais avaient toujours rêvé d'en faire au lycée.

Un témoignage : Jacques Lassalle, une existence dédiée au théâtre

Didier Lockwood

J'aimerais maintenant pour terminer donner la parole à Jacques Lassalle pour qu'il nous fasse une petite synthèse à sa manière.

Jacques Lassalle, membre du Haut Conseil

Ce qui me frappe, avec mon grand âge, la richesse de vos interventions en témoigne, c'est le chemin parcouru. Je suis d'une génération où la coupure était pratiquement totale entre l'école et l'éducation artistique. Le chemin est considérable, ça c'est l'aspect très positif.

Mais évidemment, en tant d'années de pratiques hybrides, bâtardes, métissées, qui me caractérisent, j'ai eu à affronter un certain nombre de combats. On se construit beaucoup plus par ce à quoi on s'oppose que par ce à quoi on adhère. Mes combats d'hier, je ne les pense pas tout à fait dépassés, même s'ils en ont l'air. Ce matin, je trouve tout à fait la confirmation de mes tentations de combats d'aujourd'hui. J'en dirai un mot en début d'après-midi.

Didier Lockwood

Je voulais vous remercier toutes et tous pour la qualité de vos interventions. Je crois que là le Haut Conseil va avoir du grain à moudre et du pain sur la planche, car nous allons pouvoir développer des axes centraux.

[...]

Didier Lockwood

Nous allons commencer ce débat de l'après-midi et je vais d'abord laisser la parole à Jacques Lassalle qui pendant le déjeuner a préparé une synthèse...

Jacques Lassalle, membre du Haut Conseil

Pendant le déjeuner j'ai surtout bu pour essayer d'affronter le défi auquel je me suis laissé entraîner, à savoir faire une synthèse rapide de la matinée. A vrai dire, cette synthèse, je ne la ferai que sur un point. Je passerai assez vite sur la richesse des débats de ce matin, leur organisation exemplaire qui balisait très bien, sur la qualité des interventions, bien sûr, la qualité et l'engagement, l'implication, la passion des différentes interventions. Je redis le sentiment du chemin parcouru depuis tant d'années parce que l'âge qui est le mien me permet de mesurer tout un parcours dans ce domaine-là, celui de l'éducation artistique en général, celui du théâtre en particulier, et plus généralement celui de l'aventure théâtrale, de l'aventure scénique, de l'écriture et du rapport au public.

Tout cela a été ce matin très bien dit et l'on a retrouvé les grandes questions qui ne concernent pas d'ailleurs que le théâtre en matière d'éducation artistique. On a retrouvé la question du financement, on a retrouvé celle des procédures, celle des spécificités des cycles, le primaire, le secondaire et le lycée ne recourent pas tout à fait les mêmes procédures et dispositifs pédagogiques, bien sûr. On a évoqué, comment ne pas le faire, un certain nombre des dangers qui menacent aujourd'hui ces acquis considérables d'une cinquantaine d'années dans le domaine de l'éducation artistique à l'école.

J'avais commencé et fini ce matin sur une formule qui est « on se construit beaucoup plus à partir de ce à quoi on s'oppose qu'à partir de ce à quoi on adhère ». C'est probablement, assez curieusement et assez fâcheusement certains jours, ce qui définit ma propre histoire. Et donc j'ai eu à livrer ces combats à tous les moments de mon existence d'homme de théâtre, mais cet homme de théâtre ne s'est senti légitimement autorisé à se dire comme tel que très tard. Entre autres travers, j'ai terriblement l'esprit de l'escalier et j'arrive toujours un peu après le moment auquel il faudrait arriver.

Mon premier adversaire, dans mon histoire de jeune homme de théâtre, a été incontestablement le patrimoine, dans sa conception la plus impérieuse, la plus restrictive, et il faut bien dire, la plus castratrice. J'étais élève du Conservatoire de Paris, élève comédien, et présidait à l'enseignement, à la pédagogie d'alors, trois préalables incontournables : 1) *l'éternité du sens* : l'œuvre n'est porteuse que d'un sens, intemporel, ahistorique. C'est la première chose. 2) Le deuxième préalable était, pour le comédien que j'étais, *l'emploi*. Je m'étais présenté dans *Lorenzaccio*, et au bout de quelques instants on m'avait dit « dis-donc mon gros tu descends de là et demain tu me travailleras Gros René », qui est le valet le plus épais, le plus décourageant du répertoire. L'emploi. 3) La troisième donnée, c'était le *modèle* : tu joues comme joue actuellement le maître de ton emploi à la Comédie française. Voilà les trois préalables.

Il y avait tout de même autre chose qui n'était pas à ce point revendiqué, mais qui était quand même la substance même de cet enseignement et à vrai dire tout ce qui constitue la tradition française de l'acteur, la *diction*. Cet acteur sans corps, sans espace, sans partenaire (on appelait l'autre *la réplique* et elle était interchangeable), sans aucune espèce de conscience de mise en scène, sans approche en aucun cas dramaturgique de l'œuvre, sans mise en perspective historique, sans intégration dans le monde où nous vivons, ce jeune acteur à ce point dépossédé qu'on aurait pu croire à jamais

infirmes, détenait quand même une technicité à laquelle je reviens aujourd'hui avec les acteurs avec lesquels je travaille et qui en ont grand besoin. Il savait gérer un texte, il savait le respirer, le scander, le phraser, il savait reconnaître un genre et le servir. Voilà. C'était la tradition française de l'acteur dans un Conservatoire qui je le rappelle, était à la fois le Conservatoire de la Musique et de l'Art dramatique. Beaucoup des préalables qui ont été les nôtres dans notre formation d'acteurs étaient des préalables quasi-musicaux. Donc mon premier adversaire, qui a fait de moi un élève désespéré, c'était cette vision extraordinairement réductrice et tyrannique d'une tradition fantasmagorique. Car on nous disait : « il faut jouer comme Molière jouait ». Mais qui savait comment Molière jouait Molière ? C'était un préalable indiscutable. Je rappelle que ceci se passait pendant qu'à la sortie, sur les grands boulevards, il y avait les premiers films de Godard, de Truffaut et une merveilleuse école américaine. Car une de mes caractéristiques, aussi, c'est d'être un défroncé du cinéma et de l'écriture. J'ai fait théâtre de ce rejet d'un certain théâtre, de ce soupçon radical que j'ai pour le théâtre. Donc le jeune acteur que j'étais livrait combat contre une certaine tradition théâtrale.

Il livrait aussi combat (j'étais aussi un étudiant d'histoire et de lettres avant d'entrer au Conservatoire) contre l'hégémonie de la littérature. Le théâtre était un tout petit département du continent littéraire.

Et puis il livrait combat à la réalité. Nous sortions de la Seconde guerre mondiale, nous étions en pleine guerre d'Algérie, qui succédait à la guerre d'Indochine. La guerre froide battait son plein. Il fallait prendre parti. Ajoutez à cela les quelques difficultés économiques qui existaient déjà. Nous étions au début des Trente glorieuses, mais les problèmes économiques pour un jeune homme de vingt ans existaient déjà, surtout quand il était père de famille. J'étais en banlieue ouvrière et là j'ai découvert alors, comment dirais-je, j'ai abandonné le théâtre pendant de longues années, mais j'ai découvert que si la question du théâtre se posait, elle ne pouvait se poser qu'à un jeune artiste, si tant est qu'il le fût, pour qu'il soit aussi et peut-être d'abord un citoyen. Je n'ai pas pu à ce moment-là distinguer entre la pratique artistique, l'approche littéraire des textes et l'engagement citoyen dans une réalité qui était celle d'une ville de la banlieue ouvrière au début des années 1960.

Voilà. Ces préalables étant dits m'ont amené évidemment à me définir vis-à-vis de la grande question pour moi qui reste essentielle : la question du réalisme. Pas le réalisme étroit, pas la question du naturalisme comme reproduction du réel, de la réalité, du quotidien, mais comme point de départ d'une espèce de reconstruction du monde. Avec d'ailleurs à ce propos l'utopie absolue mais si nécessaire de pouvoir par le théâtre participer à quelque chose comme une élucidation du monde, un déchiffrement du monde alors si complexe et si opaque, tout autant qu'aujourd'hui d'une certaine façon. Donc nous avions l'utopie d'un théâtre qui aurait le pouvoir d'élucider l'obscurité du monde et peut-être même, les meilleurs jours cela nous arrivait, de le transformer.

Je tiens un discours qui a l'air très subjectif. Ne vous y trompez pas, il est *grosso modo* celui d'une génération, la mienne. Celui de ceux qui, après avoir sacrifié à une approche extrêmement traditionnelle, normative, petite-bourgeoise disait-on à l'époque, prenaient le parti, la décision de s'engager dans une autre direction, plus rebelle, quelques fois même plus révolutionnaire, qui était le théâtre au cœur même de la Cité. Tout ceci a coloré et colore encore ma pratique. Je voyais l'autre jour un spectacle très drôle et très émouvant, plein d'humour, d'Arias qui ne se qualifie pas de monument national vivant, mais qui se qualifie plus modestement de dinosaure encore vivant. Ce dinosaure encore vivant, qui est encore en pratique, a eu à affronter tout au long de ses très longues années, presque un demi-siècle de théâtre, ce que Nathalie Sarraute appelait les « ismas ». Vous savez, tous ces mots qui finissent en -isme et de préférence prononcés avec l'ouverture du « a ». Le « marxismA », le « structuralismA », le « freudismA »... la « sémiologie » ! [Rires] Et puis assez vite, la corporalité, l'hystérie corporelle : en 1968, après l'hégémonie brechtienne, l'hégémonie d'un théâtre critique, l'hégémonie d'un théâtre du sens et du renversement des approches, cela a été une espèce de

retour à Artaud, ô combien légitime et nécessaire, et évidemment avec un passage obligé par Grotowski. Donc, tout d'un coup, le corporalisme.

J'ai été sensible à tout ça, je crois en avoir pris ma part, mais j'ai été également toujours extrêmement méfiant sur toute forme de radicalisme, de totalitarisme, etc. Donc j'ai un peu goûté à tout mais j'ai préservé autant qu'il était possible une espèce de liberté d'allure, d'indépendance. Je continue à faire du théâtre, ce qui est peut-être déraisonnable. Je continue à en faire peut-être d'ailleurs plus à l'étranger qu'en France, enfin à peu près *fifty-fifty*. Et je vais beaucoup au théâtre, ce qui est un paradoxe de plus puisque cet homme qui ne participe en aucun cas à une espèce de rêve effusif avec le théâtre (je ne me suis jamais consolé de rien par le théâtre), j'ai toujours brandi une espèce d'extrême méfiance, quelquefois même d'hostilité au théâtralisme et tout ce qu'il représente de surexprimé, d'emphatique, et de fuite hors du réel. Mais cet homme-là va au théâtre presque tous les soirs. En maudissant d'ailleurs cette espèce d'addiction, qu'il s'inflige à lui-même, je vais au théâtre, j'y connais aujourd'hui encore quelques ébranlements fondateurs, de ceux qui vous donnent une nouvelle naissance, cela arrive une ou deux fois tous les deux ou trois ans, et puis quelques fois j'y rends hommage à des ferveurs, à des talents naissants, et puis plus souvent encore, pourquoi ne pas le dire, je m'y livre à ces bonnes vieilles colères, à ces bonnes vieilles révoltes intimes, qui me tiennent, moi, en santé. Et on a envie de poursuivre.

Alors, c'est à ça que je faisais allusion ce matin, aujourd'hui, s'il est encore, pour le vieil homme que je suis en train de devenir, question de se construire à mon âge (je crois en effet qu'il est toujours question de se construire ; jusqu'à la dernière minute, tout est en question, rien n'est jamais acquis), s'il est encore question de se construire à mon âge, il s'agit sûrement de se construire contre le grand péril du virtuel, dont a parlé admirablement Olivier Py ce matin, c'est-à-dire de la négation du réel. Il s'agit donc aussi de se construire, un petit peu par voie de conséquence, d'une espèce d'hégémonie de l'image sur la scène et de statut soit carrément nié, dénié soit carrément bousculé, violenté, du texte sur la scène. Oui. Il s'agit aussi, mais ça cela va tellement de soi, d'une espèce de combat contre la régression mercantile, à laquelle on assiste trop souvent, au théâtre comme ailleurs. Je n'oublie pas notre président de la République convoquant le ban et l'arrière-ban de la profession pour lui révéler il n'y a pas si longtemps que peut-être il serait temps de reconsidérer la générosité de l'Etat, de cesser le subventionnement aux formes de théâtre désertées par le public et d'au contraire accompagner généreusement le succès, quel qu'il soit. Je suis en train de connaître ce même problème au Théâtre national de Norvège où je vais repartir en vous quittant. Si vous me laissez partir !

Donc, combat contre cette mercantilisation, qui s'accompagne souvent, on le sait bien, au théâtre comme ailleurs, de populisme, de démagogie, de complaisance, et de cette abominable tendance à la réduction par, comment dirais-je, un certain rire réducteur. Et puis, là j'aborde un sujet un tout petit peu plus délicat, dont il a été question ce matin, c'est la question de la parole, opposée non seulement au langage du quotidien, mais qui serait comme une espèce de supra-langage, comme Soulages le peintre du noir parle d'outre-noir. Cette outre-parole qui excèderait de toute part l'intelligible, le rationnel, et établirait sur un mode spirituel voire mystique, une relation plus directe avec notre questionnement de créature abandonnée, que Dieu aurait abandonnée, à qui la condition d'homme même deviendrait problématique, ce théâtre qui ferait de façon ultime confiance seulement au poème et plus à l'œuvre dramatique, au dialogue, à l'action, voire aux personnages, en tout cas aux situations, ce théâtre me fait un peu peur. Et quand je vois des corps de jeunes élèves emmenés par des professeurs, transportés devant des spectacles qui, comment dire, me renvoient à une sorte de désarroi complet... Je vais essayer de donner deux exemples.

La semaine dernière, je travaillais à la construction, à la mise en œuvre musicale de la représentation de Marivaux que je suis en train de préparer en ce moment à Oslo. L'ingénieur du son me passait les disques que je lui avais demandés et simultanément, sur l'ordinateur, comme vous le savez, la musique devenait image. Dans un premier temps, c'est bouleversant. D'un seul coup, j'avais

et l'espace sonore du spectacle, et son espace plastique. Je trouve tout ça, par-delà les séductions immédiates, extrêmement dangereux. Par ailleurs, j'en suis à mon vingtième spectacle à l'étranger, dans des langues que je ne connais pas, dont je dirige des acteurs dans des textes traduits du français en général, mais dans une langue que je ne connais absolument pas. Dans ce cas précis, c'est le grand auteur scandinave du moment, qui s'appelle Jon Fosse, que j'avais mis en scène il y a quelques années à Paris, qui a accepté de traduire Marivaux. Tout sépare Jon Fosse et Marivaux. A la langue ô combien syncopée, faite de retraits, d'interdits, de détours, d'aphasies de Marivaux, correspond la langue absolument circulaire, obsessionnelle, fluide et continue, sans ponctuation, tout au plus la virgule, de Fosse. Au monde extrêmement hiérarchisé de la société marivaudienne au début du XVIIIème siècle correspond au contraire la société égalitariste socio-démocrate très attentive à cette espèce d'égalité dans tous les domaines de la société norvégienne de Fosse. Donc *a priori*, j'ai reconnu immédiatement dans la traduction qu'on m'en a faite, puisque je travaille comme cela, ne parlant pas la langue de l'autre, aussi bien en Chine qu'en Russie, en Pologne ou en Argentine, je demande qu'on me traduise. Je travaille sur trois textes : le texte original français, le texte du traducteur, et un texte qui serait la traduction du traducteur. Je vais et viens entre ces trois textes. Celui qui m'est le plus inconnu les premiers jours est le texte étranger, et celui qui me devient presque le plus familier à la fin des répétitions, c'est aussi celui-là, le texte étranger. La traduction de Fosse a deux caractéristiques magnifiques : elle est d'une très grande probité, d'une très grande loyauté, et vis-à-vis de la composition, de la structure de l'œuvre, des situations proposées. Mais tout le reste est différent. Et pourtant, il y a dans cette différence non seulement avouée mais même revendiquée, quelque chose qui rejoint plus Marivaux probablement que dans beaucoup de traductions qui auraient pu être beaucoup plus littéralement fidèles.

Je veux bien parler de cette autre langue, de cette altérité de la langue qui fait que je m'approche d'une façon très française d'une œuvre dans une langue qui m'est tout à fait étrangère et lointaine. C'est-à-dire, je fais théâtre français avec une langue, une histoire, une culture, une traduction et des acteurs, en l'occurrence d'immenses acteurs bergmaniens pour aller vite. Je relisais récemment la thèse de Walter Benjamin sur l'impossibilité absolue de la traduction, sur le rêve impossible de la traduction. Là probablement il y aurait quelque chose à explorer du côté de cette outre-langue.

Je terminerai en disant que la pratique pédagogique que j'ai pu avoir moi à l'école, il est vrai que dans les écoles de théâtre ou de formation d'acteurs, aussi bien au Conservatoire de Paris qu'au TNS, me fait penser que les élèves n'ont pas besoin de nous pour avoir accès à leur imaginaire ; pour avoir accès à leur singularité. C'est la belle phrase de Renoir : « il faut tout faire pour être comme tout le monde et ne pas y parvenir ». Les jeunes acteurs et les élèves n'ont pas besoin de nous. Ils ont besoin de nous pour que nous les encourageons à accepter leur différence, leur singularité. Ils n'ont pas besoin de nous pour la vivre et pour l'importer. Ils ont besoin de nous, je crois, et d'une certaine façon le spectateur aussi, pour que nous les dotions d'une approche qui soit à la fois sensible et poétique bien sûr, transcendante à l'ordinaire ou au quotidien, encore que, mais ils ont besoin aussi de nous pour les aider à baliser leur parcours. Quand je me souviens de mes maîtres, c'est pas ceux qui m'ont appris leur singularité, leur originalité, etc., c'est ceux qui ont fait le travail moyen, obstiné de la transmission des connaissances et du partage. Je relisais ces jours-ci *Le premier homme* de Camus. Avec l'âge je deviens très camusien. Ma génération était sartrienne, mais je deviens camusien. J'ai envie d'écrire, comme Camus, à mon premier instituteur, toute la gratitude que je lui dois. Soyons aussi, pas seulement, des instituteurs pour nos élèves. Dotons-les d'une approche modeste, obstinée, qu'on appelle les fondamentaux. C'est de ça qu'ils ont besoin. Le reste, ils sauront l'inventer à leur mesure. Voilà. Ce n'est pas une synthèse, c'est un *pronunciamento*. [Rires]

Didier Lockwood

Merci Jacques Lassalle. Je voulais juste revenir sur quelques points. En parlant de Soulages et de son outre-noir justement, j'ai eu une réflexion une fois sur l'autoroute en voyant s'illuminer devant moi les routes goudronnées d'un noir Soulages et réfléchir d'une manière différente, appropriée aux phares des voitures qui croisaient cette route. Je disais à ma fille qui était à côté et avec qui j'avais regardé la veille un documentaire à la télé sur Soulages avec ses peintures noires réfléchissantes, « tu vois il y a des gens qui ont fabriqué ces routes et qui ne savaient pas qu'ils faisaient du Soulages ». Et je me suis posé tout d'un coup la question de l'utilité de l'artiste. Son rôle, c'est peut-être de déceler des choses que les autres ne peuvent pas déceler, et de les montrer en public. Mais j'ai eu la même impression en regardant cette route, en la voyant enfin à travers un autre paradigme, que c'était du Soulages, et que Soulages c'était la route goudronnée qui s'illuminait devant moi. De la même façon qu'un langage, une langue étrangère, avant sa signification littérale, comporte une émotion.

Je reviens toujours à ce qu'un enfant entend de sa mère, de son père, quand il entend parler. Est-ce qu'il entend des significations de mots ou une charge de sensible, une charge d'amour ou une charge d'émotion qui va lui demander d'avoir un comportement ? Cette charge effective dans le langage est essentielle et je pense que dans le langage musical, c'est la même chose. C'est pourquoi quand on apprend la musique avec les yeux avant de l'apprendre avec les oreilles, c'est comme demander à un bébé d'apprendre à lire et à écrire avant qu'il sache parler. Je crois que ce que vous ressentez dans cette langue, c'est la musique de la langue, c'est certainement dans la ponctuation, l'accentuation et la charge émotionnelle, émotive, qui nous parle d'une manière différente et s'adresse à notre instinct.

Le grand paradoxe, encore aujourd'hui et toujours, c'est ce grand écart entre notre appréhension cérébrale et notre appréhension organique des choses. Quand je parle toujours de l'animal que nous sommes et dont nous essayons de nous débarrasser, je crois que c'est un grand préjudice qu'on fait à notre état d'homme. C'est pourquoi j'ai toujours l'impression qu'il faut d'abord essayer de connaître et de comprendre l'animal que nous sommes avant que de pouvoir essayer d'aller vers la connaissance des choses. Se connaître soi-même c'est peut-être connaître l'animal que nous sommes. Je m'en aperçois quand je travaille avec mes étudiants et mes élèves, que notre société aujourd'hui fait en sorte de gommer tout ce qui ressemblerait à quelque chose qui soit hors cérébral ou hors intellectuel, c'est-à-dire le corps, dans certains cas en musique avec par exemple la danse, et je crois qu'il y a là un grand danger.

Vous parliez de l'expression contemporaine et de la création. Moi je pense que la création n'existe pas puisque tout existe et que nous ne faisons que rassembler les pièces d'un puzzle qui nous est mis en vrac et qu'on va rechercher d'ailleurs dans notre inconscient. J'ai assisté la semaine dernière à un spectacle, une création qui a certainement dû coûter beaucoup d'argent, il y avait à peu près 300-400 personnes dans cette création théâtrale et musicale, et je dois dire qu'à la fin du spectacle on est tous resté persuadés que sur les 400 personnes qui étaient là, 380 ne reviendraient plus jamais dans un théâtre. On ne peut pas porter de jugement, mais quand la proposition artistique prend une telle distance par rapport à la possibilité de réception du public, il faut faire en sorte que le théâtre s'adresse au public en tant qu'acte de communication. Cela ne veut pas dire qu'il faille baisser son niveau de performance, mais qu'il s'adapte et mette suffisamment d'amour et d'humilité pour que les autres puissent l'entendre ensuite.

Aujourd'hui, on est dans un grand écart entre le public et le privé : le privé est complètement mis à l'écart du théâtre public, car on pense que c'est un théâtre populaire, et en même temps le théâtre privé exclut aussi le théâtre public puisque c'est un théâtre élitiste. On a la même problématique en musique où l'industrie musicale propose un art populiste et de l'autre côté la musique publique, étatisée, qui ne propose qu'un art élitiste. Au milieu il y a une voie vide que l'on pourrait appeler l'art populaire. Tout le monde dans le monde de l'industrie musicale pense que la musique populaire est trop élitiste et la musique élitiste pense que l'art populaire est trop populiste. Donc je crois que le pont

entre le populisme et l'élitisme, c'est justement ce vrai art populaire qu'on néglige aujourd'hui par ce grand écart qui est fait. C'est ce que j'ai pu constater pour la musique, et un peu pour le théâtre. Comme vous le savez, j'y ai mis un pied, et je peux m'enorgueillir quand même d'être le seul musicien de jazz à avoir obtenu un Molière, pour un spectacle musical de théâtre privé. J'ai remarqué à quel point souffrait le théâtre privé de cette condescendance que lui offrait le théâtre public. Je pense qu'il serait extrêmement favorable que tout le monde reparle car il en faut pour tout le monde. Il faut essayer de combler ces trous dans le public. Je trouve que la recherche artistique est indéniablement indispensable, mais il faut que chacun puisse trouver sa place. S'il y a des zones à subventionner, tout le monde devrait travailler la main dans la main, car chacun se nourrit de l'autre. C'est juste une petite réflexion que je faisais comme ça car je le vis en temps réel.

Jacques Lassalle

Si je peux ajouter un mot. Cette outre-langue dont j'ai parlé à propos de la traduction de Fosse, en dernière analyse devant le public, c'est cette outre-langue qui sera entendue, qui fera la différence et qui bouleversera le public, autant sur le plan de l'émotion que du sens. Mais moi je ne suis pas là pour m'abandonner à cette outre-langue, je suis là pour faire en sorte, parce qu'au théâtre tout est tension, tout est mise en contradiction, que cette outre-langue qui est l'enjeu même, l'horizon même de la représentation, je l'affronte par un raffinement quant à la langue originelle, la langue de Marivaux, à son vocabulaire, à son glossaire, à sa syntaxe. Et puis, au moment historique de l'œuvre et au moment historique de la représentation, je raffine sur l'exploration des situations, des affrontements, des conflits, des divergences, des potentialités, des virtualités infinies de chacune de ces situations.

Parce que si au théâtre il n'y a pas d'art sans arrière-pays (ce qui fait l'art c'est son arrière-pays, c'est ce qui n'est pas déclaré, ce qui n'est pas revendiqué, assumé d'emblée), pour arriver à la suprématie de cet arrière-pays de l'œuvre, il faut faire en sorte artisanalement de ne pas s'y abandonner dans une espace d'extase, d'abandon à l'indicible et à l'ineffable. Voilà. Je n'ai d'autre enjeu que l'indicible ; que le dialogue entre les morts et les vivants par exemple qui est un des grands enjeux, évidemment, ô combien. Mais je ne m'y abandonne pas parce que si je m'y abandonne, je laisse en chemin tous ceux qui sont abandonnés sur le bas-côté. Cela me paraît très important. Cette outre-langue est l'enjeu même du théâtre, mais elle ne peut en aucun cas être sa procédure et son, comment dirais-je, ordinaire praticien.

Débats de clôture

Didier Lockwood

Merci. On va ouvrir le débat et parler un peu des questions évoquées ce matin. Est-ce quelqu'un voudrait prendre la parole sur un sujet à développer ?

? Claire Rannou

J'ai eu l'impression qu'il y avait quelque chose qui sous-tendait un peu les débats ce matin, c'était une sorte de position presque devenue idéologique, et donc de principe et donc presque militante, entre une vision qui serait une vision patrimoniale de la culture que porterait l'histoire des arts d'un côté, et d'autre part un théâtre qui serait centré sur une pratique fondée sur l'expression, le travail du corps, sur le travail de la voix, le travail d'atelier, et qui serait une pratique que l'on considérerait avec une certaine condescendance. J'ai eu l'impression qu'il y avait une sorte d'opposition que très grossièrement on pourrait qualifier de droite/gauche, qui se jouait de cette façon-là sans que cela soit dit. J'ai l'impression que ce qui me paraît un peu grave dans cette façon de figer les représentations, c'est qu'ensuite lorsque l'on travaille avec les élèves, on s'aperçoit que ce

sont des choses qui font l'objet d'allers et retours, la pratique culturelle et la pratique artistique sont absolument indissociables et ils le perçoivent comme tel.

Mais surtout ce qui me paraît peut-être encore plus grave quand on politise ainsi les enjeux, c'est que finalement ce qui compte dans cette éducation artistique et culturelle que l'on défend, c'est la sensation qu'ont les élèves que tous autant que nous sommes, ici réunis, artistes et enseignants, quelles que soient nos positions et quel que soit le bulletin de vote qu'on va mettre dans une urne, ce qui compte c'est que malgré tout il y ait une sorte d'accord sur des valeurs communes qu'on souhaite leur transmettre et que Monsieur Lassalle vient d'aborder précisément, sur le fait **que les faits** que les choses ne doivent pas être dites, mais qu'on est dans un horizon, une tension *vers*, et qu'en effet ils sont eux-mêmes en chemin vers cet horizon. Et peut-être que ce qui me paraît grave, c'est le moment où éventuellement eux percevraient, comme ils perçoivent quelques fois entre l'enseignant et l'artiste des conflits qui ne sont pas très heureux, parce que cela arrive aussi dans certains couples partenariaux, le conflit peut être friction fructueuse, mais quelques fois quand il y a des problèmes de positionnement grave, je crois que c'est absolument contre-productif.

J'ai l'impression que nous sommes à un moment où je perçois une sorte de scission fondamentale sur les valeurs que nous souhaitons transmettre et qui sont en train de se fossiliser voire de se calcifier dans un débat que je trouve extrêmement idéologique. Je trouve que c'est dommage car à mon avis ceux qui vont en pâtir ce sont précisément les élèves à qui on souhaite transmettre quelque chose et qui perçoivent extrêmement bien ces tensions. C'est vrai que lorsqu'on se promène un peu en province, dans toute la France, on s'aperçoit que l'histoire des arts fait l'objet d'une opposition frontale qui quelques fois en effet a une dimension fortement politique, mais d'autre part il y a une forme de condescendance qui est en train de se développer vis-à-vis du travail sur le corps, vis-à-vis du travail dans les ateliers de pratique qui à mon avis est également aussi contre-productive.

? Didier Lockwood

Merci. Je pense que votre discours est un petit peu caricatural mais il me semble que l'on a besoin, de toute façon, d'aller un peu dans les extrêmes pour pouvoir réfléchir. Effectivement, pour ma part, et là je ne parle pas en tant que vice-président du Haut Conseil, je parle en mon nom personnel. Je pense effectivement que le gros danger, c'est que l'éducation artistique serve d'alibi à effacer la pratique artistique. C'est le grand danger auquel il faut qu'on soit vigilant parce que ça peut arriver. En plus, personnellement je suis pour la pratique au préalable, avant la connaissance historique. Je pense que pour amener les enfants à s'intéresser à une histoire, il faut pouvoir penser la créer, en tout cas y participer et éveiller ainsi leur curiosité. C'est en faisant qu'on apprend le savoir-faire, ensuite peut-être le savoir et enfin le faire-savoir. Je pense qu'il y a là un grand danger.

En France on aime tout mettre dans des tiroirs et ici on a mis un tiroir « éducation artistique et culturelle », avec en-dessous un petit tiroir « pratique » et on va essayer de le fermer à double tour. Je pense que le travail sur le corps et notamment le travail sur la neuro-motricité que peut induire la danse, le théâtre, la musique, est un travail qu'il faudrait entamer tout de suite, dès l'école maternelle. C'est scientifique là, je ne parle pas d'humeur ou d'un point de vue politique. Scientifiquement, si l'on veut que la personnalité et la personne se construisent, il y a des choses à mettre en place qui sont d'ordre presque médical. Est-ce qu'il y a une réaction sur ce qui a été dit ?

Pierre Baqué

Ce que j'ai constaté ce matin, c'est qu'il a été question fréquemment de la part de plusieurs orateurs, de l'histoire des arts qui interroge les gens, les stimule ou les inquiète, mais qui en tout cas se met en place, semble-t-il. Hier à Bordeaux j'ai participé à une journée qui se poursuivait d'ailleurs aujourd'hui ; étaient rassemblées à peu près 150 à 200 personnes. Des gens de l'Éducation et de la Culture et qui se demandaient comment on allait mettre en place le partenariat. C'était la question

fondamentale. Tous ceux qui étaient là en tout cas estimant qu'il n'y avait pas de solution à l'exclusion du partenariat. On apercevait des positions personnelles, chacun disant « moi j'ai fait du partenariat dans tel ou tel domaine », et j'ai cru utile à moment donné, après avoir écouté tout le monde et après avoir nourri un peu ma réflexion, de faire apparaître que le partenariat en histoire des arts ne pourrait pas résulter de l'addition de partenariats dans tous les domaines constitutifs de l'histoire des arts, qu'il fallait inventer autre chose du côté du croisement, de la synthèse, du travail en commun, du fil rouge, et pas du tout du côté de l'émiettement. C'est un premier point.

Le deuxième point est que le titre est histoire des arts. Mais si l'on regarde les textes du programme, il est bien évident qu'il est écrit « histoire », parce que l'on manque de mots. Mais ce n'est pas que cela. On parle des œuvres, d'une part, que l'on examine sous quatre ou cinq angles particuliers, historiques bien entendu. Il n'est pas particulièrement scandaleux de savoir que Georges de La Tour a vécu à telle époque et pas à la fin du XXème siècle si vous voulez. Des écarts comme ceux-là, on les trouve chez les étudiants et il me paraît souhaitable pour leur insertion dans le patrimoine et la réalité contemporaine qu'ils ne mélangent pas tout. Donc, le terme « histoire » est réducteur, d'une part parce qu'il pourrait laisser entendre qu'il ne s'agit que de chronologie, de dates, de successions, ce n'est pas ça du tout ; et d'autre part il m'inquiète aussi parce qu'on se dit que la pratique va disparaître. Mais là encore, si on veut bien se reporter au texte, dont chacun fait la lecture qu'il peut faire ou croit devoir faire, la pratique n'est pas du tout menacée. Elle est au contraire stimulée par une exigence nouvelle qui la situe dans un environnement culturel qui ne veut pas lui porter préjudice.

D'autre part, le titre de cette rencontre était « la généralisation de l'enseignement du théâtre ». Je crois que c'est une demande vaine. Il n'y aura pas de généralisation de l'enseignement du théâtre dans le système scolaire, ce qui reviendrait à dire que douze millions d'élèves, dorénavant, doivent avoir une formation au théâtre. En revanche, puisqu'une décision politique au plus haut niveau a été prise de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée, il faut absolument que l'enseignement du théâtre sous toutes ses formes se glisse comme un cheval de Troie dans la généralisation de l'histoire des arts. Il faut que toutes les disciplines artistiques fassent ce travail-là. L'histoire des arts n'est pas une menace, c'est au contraire une chance historique sans précédent de faire quelque chose de nouveau et qui aurait pour conséquence que le public actuel des jeunes puisse dans certains cas y trouver motivation pour en faire un métier dans sa vie, ou tout simplement, et ce n'est pas du tout contradictoire, pour vivre sa vie d'homme complètement développé, ouvert, pertinent, etc.

J'ajoute un autre point. Moi je considère que, si comme le disait Jacques Lassalle on regarde un petit peu par-dessus l'épaule, il faut bien convenir que les quelques dizaines d'années qui ont précédé cette rencontre d'aujourd'hui font quand même que l'on a fait des progrès considérables, même si certains jours on trouve qu'ils sont insuffisants et même si à tout instant menace existe que cela soit rogné ou que l'on fasse des économies. Il faut donc être très attentif là-dessus, et au passage, entre parenthèse, je vois en première page de *Libération* ce matin, un jeu de mot typique du journal, « l'histoire finale », car il n'y aura plus d'histoire obligatoire en Terminale S, alors que le volume horaire sera augmenté en classe de Première et qu'il n'y aura plus qu'une option de deux heures pour ceux qui voudraient faire HEC, etc. En même temps, l'horaire d'enseignement artistique concernant six domaines dont le théâtre en classe de seconde, passe de trois heures à une heure et demie, ce qui ne suscite aucune protestation, sinon dans les micro-milieus auxquels nous appartenons. Autrement dit, pourquoi est-ce qu'on ne va pas plus loin en matière d'éducation artistique, c'est parce qu'il n'y a aucune pression forte des parents, de la société, du corps électoral, c'est tout simple. Les ministres et les gouvernements courent après la réélection. Dès lors qu'il n'y a pas de pression de ce côté-là, il ne passe rien.

Moi je crois aux dispositifs, aux systèmes, aux architectures à l'intérieur desquelles on glisse des idées, des objectifs et dans certains cas une idéologie. Olivier Py le disait ce matin et c'est rare que l'on entende cela : depuis qu'il y a des options lourdes en théâtre au lycée, notre public a changé : il est de meilleure qualité, il est plus exigeant, il est formé, il n'est pas perverti. Il est plus stimulant pour nous, hommes de théâtre, d'avoir enfin devant nous des jeunes exigeants. Pourquoi en est-il ainsi ? Parce qu'au lycée ces options dont on parle dans six domaines sont le fait d'enseignants parfaitement sélectionnés, en plus des titres traditionnels. Deuxièmement, parce qu'il y a un partenariat avec des professionnels de l'art en question. Troisièmement, parce qu'il y a des horaires substantiels qui vont jusqu'à cinq heures en Première et en Terminale. Et quatrièmement, parce qu'il y a des coefficients importants au baccalauréat. Il y a donc là quelque chose qui mérite d'être réfléchi.

J'ai tenté, il y a quelques années, quand j'étais en situation de faire des propositions, de suggérer qu'en classe de troisième (pardon pour le côté technocrate de tout ce que je dis, mais ce sont des clés pour arriver à changer les choses), je l'avais suggéré par écrit et clairement, signé par le ministre, qu'en classe de troisième, au lieu de faire une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale obligatoires avec des élèves qui dans certains cas s'en passeraient bien, on leur donne le choix de faire ou deux heures d'arts plastiques ou deux heures de musique, ou deux heures de théâtre ou deux heures de cinéma ou d'autre chose. Je pense qu'à ce moment-là les profs auraient eu moins d'élèves et auraient pu disposer d'une plage horaire leur permettant de mettre en œuvre une autre pédagogie. Et j'ajoute que c'était faisable puisque cela ne coûtait rien à l'Etat et que le débours du contribuable restait le même. Les corporatismes se sont réveillés brutalement là-dessus et tout a été mis en œuvre pour que ce qui n'était qu'une expérimentation faite avec les établissements volontaires soit arrêté. Tout ça est un petit peu en vrac et complexe. C'est une intervention à la fois longue et dense, mais j'aimerais bien que l'on réagisse là-dessus.

Jean-Claude Lallias

Bien sûr je partage une grande partie des choses qu'a dites Pierre Baqué. Je pense que la question d'histoire des arts, quand on est sur le terrain, quand on voit vraiment les collègues et les enseignants, cet étendard de l'histoire des arts est quand même arrivé au pire moment. Nul d'entre nous ne peut être contre une histoire des arts dans le système éducatif et je crois que c'est faire offense à beaucoup de profs de lettres ou de langue qui font dans leurs cours autre chose que simplement de la langue et qui mettent les élèves au contact des porosités qui existent entre poètes, plasticiens et musiciens. On le fait depuis des années et des années. Mais c'est arrivé au pire moment cette histoire des arts parce que cela correspondait exactement aussi au moment d'un certain renoncement à l'extension de la pratique des élèves. C'est concomitant. Je crois que c'est ça le vrai problème. C'est un moment où on savait bien que les options ne se sont pas beaucoup étendues, que les options lourdes ne nourrissent pas les théâtres, qu'il y a des centaines de classes qui n'ont pas d'options, des établissements qui aimeraient bien avoir des espaces de réel travail artistique, c'est le moment où tout ça s'est un peu figé. On en est toujours à 150 lycées qui ont une option théâtre et cela n'a pas progressé. Je pense que c'est arrivé au pire moment et justement, l'étendard de l'histoire des arts a été immédiatement perçu comme dangereux pour la pratique. C'est le mot « histoire » qui fait problème. Et quand on mentionne la pratique dans les textes, on ne la définit pas. Donc évidemment beaucoup ont eu peur, c'est peut-être très caricatural, qu'on arrête par exemple de faire du football pour faire de l'histoire du football, comme ont pu le dire certains d'entre nous sur les radios. C'est comme ça que c'est malheureusement perçu et c'est probablement une très grande erreur stratégique car c'est arrivé à un moment où il y avait un frein énorme sur la volonté de développer des pratiques artistiques réelles. Et ça je pense que c'est aujourd'hui quelque chose qu'il faut analyser vraiment en profondeur.

Une autre chose qui me paraît très importante, je ne veux pas prêcher que pour le théâtre, mais quand nous avons lu dans les textes « *dorénavant*, on va faire de l'histoire des arts », alors que dans le

théâtre nous n'avons cessé d'en faire ; je suis désolé mais les élèves ne confondent quand même pas Molière avec un contemporain, nous avons sans arrêt tissé des liens entre le plus ancien et le plus présent pour les élèves dans la pratique et l'initiation au théâtre. On a historicisé cette sensibilisation avec les artistes. Donc il y a eu comme un choc de nous prendre pour des illettrés et je pense que ces erreurs stratégiques de l'étendard de l'histoire des arts ont fait pour l'instant plutôt des dégâts. J'espère que l'on surmontera cet aspect-là, mais aujourd'hui je pense que si l'on interroge massivement les enseignants, ils se déclarent comme n'ayant pas la formation, et quelque part un certain nombre se déclarent comme offensés.

Jean-Pierre Levert

Rapidement, pour faire le point sur l'histoire des arts, puisque je participe à l'aventure de l'histoire des arts en option dite lourde depuis 1993, comme l'a rappelé Monsieur Baqué. L'expérience porte sur à peu près 140 lycées en France, et cela concerne pour les options légères aussi bien des classes de ES, de S et de L, mais aussi les lycées professionnels. Ce qu'on a vécu déjà depuis plusieurs années, c'est un enseignement à la fois trans- et pluridisciplinaire bien sûr, mais pas simplement. On ne fait pas que de l'histoire. On fait surtout de l'approche sensible des œuvres, directement dans les musées en partenariat avec les grandes institutions, ou encore à l'opéra, on rencontre aussi les artistes dans les lieux de représentation, parfois ils viennent eux-mêmes au lycée et donc on ne se limite pas à l'histoire des arts. On exige toujours bien sûr une mise en perspective historique des uns et des autres. Ce qui est intéressant aussi dans le travail que l'on a fait depuis déjà plusieurs années, c'est qu'on travaille en équipe avec des professeurs de disciplines très différentes : professeurs d'anglais, de maths, parfois d'éducation physique qui sont en charge de tout ce qui est chorégraphie, danse. Toutes ces équipes fonctionnent avec une coordination bien sûr, cela s'est toujours très bien passé et les élèves sont très demandeurs.

J'ajouterai une chose à propos de la pratique : dans les lycées, il n'y a plus de pratique car il n'y a plus de cours d'arts plastiques ni de musique. Mais très souvent, les collègues d'arts plastiques et de musique qui interviennent avec nous nous disent que très souvent, faire de l'histoire des arts les ramène à la pratique et à la volonté de faire de la pratique.

Didier Lockwood

Merci beaucoup. Nous accueillons maintenant Monsieur Emmanuel Demarcy-Mota, directeur du Théâtre de la Ville de Paris, dont l'intervention nous tiendra lieu de conclusion.

Oser mêler contemporains et classiques, en ne renonçant ni au corps ni au texte

Emmanuel Demarcy-Mota, Directeur du Théâtre de la Ville

Au cours de ces débats, il a été dit qu'il fallait aussi remettre le texte au centre. Je sais que Jacques Lassalle, vous êtes intervenu sur cette question. Bien évidemment je suis d'accord avec cette idée puisque, dans ma propre pratique, je suis metteur en scène de théâtre, et je me fonde sur des textes. Cela dit, à propos du rapport des classiques et des contemporains, je ne me pose pas la question de cette manière-là. Si l'on prend la question de l'alexandrin dans la langue française, je me réfère toujours au livre de François Regnault, *Dire le vers*. Je vais travailler cette question l'année prochaine avec Brigitte Jacques. Je vais lui proposer de monter deux pièces de Corneille ; de faire un diptyque Corneille autour de *Nicomède* et de *Suréna*, deux pièces qui ne sont pas extrêmement connues du grand public, pour essayer de traiter l'alexandrin « comme une langue étrangère », pour reprendre une phrase de Vitez. En quoi nous est-elle étrangère et en quoi nous est-elle proche de nous ?

C'est ici la question des langues qui m'intéressent, mais dans leur pluralité : ce n'est pas seulement la question de la langue française d'une époque, celle du XVIIIème par rapport à la langue parlée aujourd'hui, celle de la banlieue, dans une approche sociologique et linguistique. J'essaie plutôt de la traverser d'une autre manière. En quoi l'alexandrin est-il une langue étrangère au même titre qu'une langue étrangère, puisqu'on ne parle pas en alexandrin dans la rue ? En quoi est-ce une langue poétique et comment peut-on travailler dessus ? Ca c'est un axe, c'est un point d'entrée. Mais il est pour moi totalement insuffisant.

Puisque, et là je me réfère à ma pratique personnelle, j'ai eu la chance d'avoir des parents travaillant dans le milieu du théâtre, mon père auteur et metteur en scène, ma mère comédienne à Lisbonne, les spectacles que j'ai vus dès ma plus tendre enfance ont été, pour en citer trois, *La classe morte* de Kantor en 1981, j'avais dix ans, la pièce de Pina Bausch avec les feuilles mortes par terre en 1979-1980, que je rapproche d'ailleurs dans mon esprit avec l'expérience de Kantor, et puis les spectacles d'Ariane Mnouchkine où j'ai été totalement marqué, enfant, par la manière de rentrer dans un théâtre. Je cite volontairement Ariane pour cette raison : la manière dont on rentre au théâtre du Soleil, la manière dont Ariane Mnouchkine, toute son existence, a pensé La Cartoucherie comme un ensemble et a pensé le lieu théâtral dans son ensemble : le lieu scénique, le rapport de la scène à la salle mais aussi le lieu, depuis l'entrée du spectateur dans son individualité, elle a pensé le théâtre en termes de lieu individuel et collectif. C'était un lieu où des banquettes régnaient et pas des sièges individuels, tout comme Peter Brook quand il s'est installé à Paris avec Micheline Rozan et qu'il a réfléchi à ces banquettes rondes et blanches qui existent encore aujourd'hui. Toute cette réflexion a enclenché des rapports de dispositifs scène/salle.

Tout comme j'aime à rappeler que Patrice Chéreau, dans le théâtre des années 1970 qui s'inventait dans des lieux hors du théâtre traditionnel et de la salle à l'italienne, était avec *Richard II* à l'Odéon dans un rapport traditionnel du théâtre, du décor opératique alors que vous aviez Ronconi avec *Orlando Furioso* dans un autre espace extérieur. Finalement Chéreau est devenu plus pluriel dans ses espaces et ses dispositifs scéniques, comme quand à Berthier il fait Koltès en bi-frontal, quand à la Manufacture des Éillettes il recherche un autre type d'espace, ou quand à l'Odéon il monte pour la première fois de sa vie une pièce en alexandrin, *le Phèdre* où il cherche un bi-frontal. C'est à ce moment-là que le théâtre s'est refrontalisé. Donc il y a des courants, des esthétiques et des éthiques aussi dans l'approche théâtrale. Donc le texte, oui bien sûr, mais il y a aussi une histoire du théâtre qui est fondamentalement marquante, je parle pour ma propre expérience d'enfant, et qui part d'au-delà du texte et de la rencontre avec une exigence artistique et esthétique extrêmement vivante, qui m'a marqué, m'a déterminé et a laissé des empreintes à l'intérieur de mon propre cerveau, de mon corps, de ma physicalité. Pina Bausch, Matthias Langhoff et tant d'autres ont été des inventeurs de l'espace scénique tant dans un rapport traditionnel parfois au décor que dans un espace où le décor est pensé totalement autrement.

Donc, ce qui m'intéresse avec le théâtre, c'est que : 1) c'est un endroit ou un art collectif ; 2) l'art théâtral, contrairement aux autres disciplines, vient convoquer les autres arts, à travers la notion de scénographie, de peinture. Jacques Lassalle vous le savez bien et j'ai vu nombre de vos spectacles, la question de l'espace est profondément questionnée, entre l'espace d'une histoire ancienne comme celle du costume chez Vitez ou ce que tente autrement Braunschweig : faut-il jouer Molière dans les costumes de l'époque ou d'aujourd'hui ? Le théâtre convoque toutes ces questions. Je citais Ariane Mnouchkine : la place de la musique est pour elle fondamentale, on ne peut enlever à Mnouchkine ses musiciens en scène, ce ne serait plus le même travail. La place de la musique est également fondamentale chez Chéreau et on n'en parle jamais. Bien sûr, il y a des répertoires, bien sûr il y a Koltès on le sait, mais il y a la tentative de la musique et du son. On voit encore dans le dernier film comment ça le hante. Il y a aussi la question du corps. Elle ne peut pas non plus être tranchée : elle sera dominante chez certains, moins chez d'autres. La question enfin de l'espace, du mouvement et du

geste. Et même à une époque qui est celle de l'objet et de l'accessoire, en contradiction avec la notion d'objet au théâtre. Qu'est-ce qu'un objet ou un accessoire en scène ? Tout le théâtre a enseigné ça depuis les années 1960 et je crains aujourd'hui un repli absolu sur le texte. J'en suis un défenseur depuis longtemps : je n'ai jamais fait de théâtre sans texte.

J'ai convoqué un auteur à travailler avec moi et qui s'appelle Fabrice Melquiot. J'ai monté sept pièces de lui. J'ai dit que je défendrais comme directeur le théâtre contemporain comme je défendrais le théâtre classique. Quand j'ai dirigé Reims pendant sept ans, j'ai dit immédiatement que Fabrice Melquiot devait être monté dans la grande salle, au même titre que quand on monte Ionesco, Pirandello ou Corneille, Molière, Racine, ou Shakespeare ou un auteur grec. Alors il va falloir travailler parce qu'on sait bien que cela va être beaucoup plus difficile de convoquer un ensemble d'enseignants sur le territoire rémois qui ne sont pas déjà engagés dans des processus avec une équipe artistique, un théâtre, pour les amener avec leurs élèves voir une représentation d'un jeune auteur qui en 2002 n'est quasiment pas connu à ce moment-là, voir *Le Diable en partage* ou *L'inattendu*. Et après j'ai monté Pirandello, *Six personnages en quête d'auteur* que j'ai déjà présenté. Là effectivement, j'ai fait des tableaux, j'ai regardé quel était le niveau d'abonnements des enseignants avec leurs élèves en fonction des notions de répertoire. On a bien vu que les répertoires choisis étaient 1) Shakespeare 2) Corneille 3) Molière 4) Marivaux et que les auteurs contemporains arrivaient en sixième position. Je ne dis pas qu'il faut inverser la tendance, mais tenter de mélanger. Il n'y a pas d'ordre qui doit être préétabli. On pourrait sortir de ce déterminisme-là et essayer de travailler autrement. C'est long mais c'est possible.

Je me réfère à l'exemple de Reims quant à la question auteur contemporain/auteur du répertoire/auteur classique. Au bout de sept années, après avoir monté sept pièces de Melquiot et avoir travaillé dans tous les dispositifs existants (enseignement obligatoire, option facultative, atelier de pratique artistique, etc.), discuté avec les rectorats, avec les enseignants, les chefs d'établissements, après avoir créé un jumelage avec le lycée Jean Jaurès de Reims, en développant tous ces dispositifs-là et en essayant de les agiter aussi et de rentrer en dialogue et en débat à l'intérieur même du dispositif, on s'est rendu compte que Melquiot qui était en seizième position, arrivait en deuxième la troisième année et se retrouvait devant Tchekhov. Ce n'est pas une victoire contre Tchekhov, et dès que Melquiot est sorti, Tchekhov est repassé devant, je ne m'inquiète pas pour lui. Shakespeare et Hamlet continueront aussi à se porter très bien. Ces personnages nous hantent tous et, je crois, nous aident à vivre. Le texte oui, mais moi je rajouterai aussi le personnage, l'écriture dans son ensemble, et aussi son développement et tout ce que l'on peut faire à partir de ça. [...]

Je rajouterai aussi : certes le plaisir du théâtre passe aussi par la langue, mais pas uniquement. Moi j'ai eu un choc sur plein de spectacles. [...]

Donc je crois à cette notion de répertoire à l'intérieur de nous-mêmes – pas à l'extérieur –, à comment on construit un répertoire dans le temps d'existence d'un individu et comment on peut travailler avec des jeunes gens qui n'ont aucune chance d'y accéder. [...]

Donc je crois bien qu'avec un langage le plus simple possible et un désir de partager cette question-là, il est possible de donner la chance à d'autres de se construire en tant qu'individus tout au long d'une existence avec un répertoire qui pourra les enrichir le plus longtemps possible, et qu'il soit fait de grande danse et de grande musique (qu'elle soit classique ou « musique du monde »), de l'art des auteurs, des metteurs en scène, de leurs histoires, je crois que c'est une chose absolument fondamentale. [...]

Le spectacle comme initiation à la vie collective

Emmanuel Demarcy-Motta

[...] Quelques mots sur des notions plus concrètes de dispositif. Je crois qu'effectivement devenir spectateur ce n'est pas une notion totalement innée. On ne devient pas spectateur de manière innée au théâtre. On ne naît pas spectateur de théâtre : c'est un long apprentissage tout à fait fondamental. Mais quand je dis théâtre, c'est aussi le bâtiment et le lieu théâtral. J'en parlais avec des élèves, je leur disais « savez-vous selon moi quelle est la plus grande différence entre le théâtre et le cinéma ? », mis à part le fait qu'il s'agit d'une pellicule, que ce n'est pas vivant, etc. C'est que dans une salle de cinéma, je n'ai aucun souvenir, de toutes ces années de spectateur, du public. Je ne me suis jamais souvenu du public. Je me souviens de cette empreinte extraordinaire que le cinéma laisse sur moi, mais le public je ne sais pas ce que c'est. Je n'en ai jamais vu : je suis totalement seul face à l'œuvre, même s'il existe des fauteuils qui ne nous séparent plus, comme par exemple au MK2, où l'on peut soit s'allonger quand c'est vide, soit caresser ou peloter le voisin ou la voisine, mais ce n'est pas ça le cinéma, là c'est un jeu.

Au théâtre au contraire, je n'ai que des souvenirs immenses de réactions de spectateurs. Le souvenir de l'enfant ou de l'adolescent à côté d'une vieille dame, d'un adulte, de quelqu'un de différent fait bien que le lieu théâtral est un lieu unique dans la société. On a bien de la chance de l'avoir car c'est celui qui réunit tout ça. Essayer de transmettre ces paroles aux plus jeunes permet aussi de regarder différemment l'espace du spectateur. Parce que quand on parle de l'école du spectateur, il y a le mot « école » mais il y a bien aussi le mot « spectateur ». Mais que veut dire être spectateur ? Ca veut dire être « un », mais ça veut aussi dire « public » au théâtre. Et pour former un public, il faut être plusieurs spectateurs. Et pour être plusieurs spectateurs, il faut avoir conscience du fait d'être plusieurs spectateurs. D'ailleurs dans le langage on ne dit pas « public de cinéma », on parle de spectateurs, contrairement au « public du théâtre ». Ce n'est pas par hasard. Cette communauté ne peut pas être innée et doit être travaillée. Il n'y aura jamais de spectateur inné, et heureusement d'ailleurs. Ce long apprentissage peut être fait aussi par le plaisir du théâtre qui peut être partagé (enseigné est un bien grand mot). Ce travail, ou cette responsabilité en ce qui me concerne, passe nécessairement par un avant- et un après-représentation. Il existe un avant qui peut être la rencontre avec le texte, avec l'acteur, avec la personne. [...]

Rapidement, le point suivant : l'école du spectateur, ce n'est pas une école à côté de l'école. C'est une école dans l'école. Parce qu'être spectateur, c'est être dans un ensemble, une assemblée et ça se travaille profondément, à l'intérieur de l'école certes, mais cela peut se travailler partout, cela n'y est pas forcément spécifique. Il y a des dispositifs formidables. Moi j'ai enseigné au lycée Claude Monet parmi ceux qui ont monté l'enseignement obligatoire du lycée dans les années 1990 (option lourde et option facultative, j'y ai travaillé dix ans en seconde, première et terminale, donc c'est un sujet que je connais bien). Cette démocratisation-là devait « rayonner », selon le terme développé par les DRAC à l'époque. Il fallait que le dispositif « rayonne ». Pour ça, il faut être d'accord car cela ne rayonne pas tout seul.

La question de la pratique doit aussi passer par une vraie pratique. Etre spectateur est une vraie pratique. Il faudrait aussi balayer cette idée : on entend beaucoup arriver aujourd'hui (je parlais du 104 tout à l'heure) l'idée que le spectateur serait passif parce qu'il serait assis sur un fauteuil. Ça c'est facile, c'est de la démagogie à l'état pur. C'est facile de mobiliser les foules avec de l'activisme. Le travail du regard et de l'écoute n'est pas forcément une passivité. Ce n'est pas forcément être passif que d'être assis face à une œuvre et de donner deux heures ou six heures de son temps qui peuvent être un voyage extraordinaire s'il est réussi. L'acte du spectateur n'est pas forcément un acte passif. Il faut absolument combattre cette idée qui veut que parce qu'on est assis on serait passif et donc pire, consommateur ! Mais là on triche sur les mots. Aujourd'hui on entend trop de gens parler de la consommation culturelle : ce n'est pas vrai. Il n'y a pas de consommation artistique. Ce n'est pas vrai que, parce qu'on est dans une salle, on consomme de l'art. Là on mélange tout et on ne sait plus de quoi on parle. Il faut trouver un autre terme parce que c'est trop facile. Je ne suis pas d'accord avec

cette approche-là. Il faut refuser l'idée de la passivité et de la consommation qui disqualifie le spectateur. Le théâtre est un lieu où les spectateurs jouent un rôle actif. Il y a les applaudissements, certains s'en vont, prenez le Théâtre de la Ville : il y a une symphonie de fauteuils qui claquent depuis 1968, organisée par les spectateurs eux-mêmes qui manifestent allègrement leur mécontentement ! Ça vous ne l'avez pas au cinéma, vous ne l'avez pas ailleurs donc c'est bien un endroit de liberté totale qui est donné avec le fauteuil que l'on vous offre.

Voilà, ce sont pour moi les points les plus importants qu'il faut aujourd'hui travailler très sérieusement à une époque où, finalement, on pourrait penser que ce qui compte, c'est davantage les processus que les œuvres. Le travail de l'ANRAT me passionne, avec une volonté, une perspicacité et une capacité de réunir tant de gens pour établir cette fameuse charte qui a demandé tant de discussions et qu'il faudra bien que certains signent un jour. C'est bien ça l'enjeu. Et qu'après on avance et qu'on essaie de construire.

Donc peut-être que la voie qui vient devant est une voie qui doit être un peu plus claire et que quand j'entends ou quand je lis le président de la République aller au théâtre du Châtelet voir un opéra avec des danseurs et des chanteurs venant d'Afrique du Sud et que l'interview dans *Le Monde* le lendemain c'est de dire « l'opéra cela ne m'intéressait pas trop mais finalement j'ai découvert que c'était formidable et qu'il faudrait qu'il y ait de l'opéra partout dans les écoles et les universités », moi je prends acte. Il faut bien que la parole engage parce que, je l'ai déjà dit, si on finit par rire systématiquement de ce que dit un ministre ou un président et qu'on ne croit jamais à ce qu'il dit parce qu'on pense que c'est de la propagande ou de la démagogie, il y a un problème. Donc si une parole est dite, il faut qu'elle soit aussi un peu tenue. Le problème est peut-être juste à cet endroit-là et il faut être clair sur ces questions.

L'HISTOIRE DES ARTS ET LES ARTS PLASTIQUES

SEANCE PLENIERE DU 11 MAI 2010

Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris

La création en 2008 d'un enseignement obligatoire d'histoire *des arts* représente une opportunité considérable de reconsidérer la place de l'art au sein de la scolarité. Jusqu'ici essentiellement orienté vers la pratique artistique et l'éveil de la créativité, l'art à l'école intègre le champ des savoirs théoriques et historiques. Il peut ainsi élargir son champ d'influence en acquérant la même crédibilité didactique que les disciplines réputées non artistiques. Naturellement, la vocation de cette innovation est de s'inscrire en complémentarité avec l'enseignement de la pratique artistique. Aussi, les professeurs d'art plastique sont-ils considérés comme des acteurs-clés dans la mise en œuvre de ce nouvel enseignement. Cela est d'autant plus légitime qu'une partie des programmes d'arts plastiques étaient déjà consacrés à l'histoire et à la théorie. Placés en position stratégique avec les professeurs d'éducation musicale et d'histoire, il leur appartiendra d'assurer cette complémentarité avec la pratique et, au-delà, avec l'ensemble des autres disciplines. En effet, enseignement transversal, l'histoire des arts a pour vocation d'essaimer un peu de ses valeurs didactiques dans l'apprentissage de toutes les autres disciplines. Inversement, il peut s'enrichir de ces disciplines et investir l'art à l'école d'un rôle nouveau et, à certains égards, déterminant.

De toute évidence, l'élaboration d'une didactique adaptée aux enjeux du nouvel enseignement, nécessite un dialogue entre historiens de l'art et plasticiens. Autrefois opposée l'une à l'autre, ces deux communautés enseignantes ont désormais intérêt à échanger pour valoriser leur complémentarité. L'acquisition d'une culture artistique par les élèves ne peut nullement entraver leur créativité et leur sensibilité ; de même, la maîtrise des techniques créatives peut-elle constituer une voie nourrissant la curiosité pour l'histoire de l'art.

La question de la formation constituera le deuxième volet de la séance. Elle est centrale dans la mesure où le succès de la réforme repose sur la mise en œuvre d'une formation initiale et continue bénéficiant à l'ensemble des enseignants. L'absence d'enseignement scolaire n'a pas permis le développement d'une tradition didactique en histoire de l'art. Ce qui apparaît bien comme une lacune donne aussi l'occasion d'ouvrir un vaste champ de possibilités. Ici aussi, son développement sera sans doute fonction des occasions de dialogue qui pourront être établis entre les communautés scolaire et universitaire.

Enfin, un troisième et dernier volet s'intéressera à l'intervention des artistes dans les établissements scolaires. Il s'agit là d'un élément important de la familiarisation des élèves avec l'art. Complémentaire des enseignements et même du contact avec les œuvres, la possibilité de dialoguer directement avec les créateurs peut apporter aux élèves une dimension intime et singulière dans l'appropriation du mécanisme créateur. L'artiste amène avec lui dans l'enceinte de l'école un fragment de son univers, irréductible à tout discours médiateur ou didactique.

Personnes auditionnées

Mme Irène Baldriga, Responsable à l'Association Nationale des Enseignants d'Histoire de l'Art, ANISA (Italie)

M. Pierre Baqué, Professeur des universités en arts plastiques, Paris 1 Panthéon-Sorbonne

M. Xavier Bonnet, Historien de l'art et tapissier, pensionnaire de la Villa Médicis au titre de la restauration

M. Mathias Bouvier, Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional d'arts plastiques en charge de l'histoire des arts

Mme Emmanuelle Brugerolles, Conservateur général du Patrimoine, chargée des dessins à l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts

M. Gilles Devaux, Professeur d'arts plastiques à l'université Paris VIII

Mme Françoise Ducros, Inspecteur général de la création artistique

Mme Nadeije Laneyrie-Dagen, Professeur d'Histoire de l'art à l'Ecole Normale Supérieure

M. Jacques Lassalle, Metteur en scène, membre du HCEAC

M. Pierre Litzler, Professeur d'architecture à l'Université de Strasbourg et coordinateur du CFPI de Strasbourg

M. François-René Martin, Professeur d'Histoire de l'art à l'Ecole nationale supérieure des Beaux-arts

M. Jean-Yves Moirin, Inspecteur général de l'Education nationale pour les arts plastiques

Mme Elisabeth Monlibert, Sous-directrice des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques

Mme Marie Preston, Artiste en résidence au collège Michelet de Saint-Ouen

M. Henri de Rohan-Csermak, Inspecteur Général de l'Education nationale pour l'Histoire des Arts

SYNTHESE DES DEBATS

Etat des lieux de la réforme et contenus du nouvel enseignement

La réforme concernant l'enseignement obligatoire d'histoire des arts est entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2008-2009 pour le primaire et 2009-2010 pour le secondaire. La création, dès 2010, d'une épreuve obligatoire au Brevet national des collèges, vient compléter le dispositif dont l'implantation paraît encourageante.

Pour Elisabeth Monlibert, les premières appréciations sont positives même si des difficultés apparaissent, notamment du fait de la transversalité. En effet, les jurys doivent être composés d'enseignants de plusieurs disciplines. Si une grande autonomie est consentie pour l'organisation des épreuves, les enseignants n'en demandent pas moins l'élaboration de critères d'évaluation suffisamment précis et uniformisés au plan national. En pratique, il apparaît que l'opposition histoire des arts/arts plastiques est relativement reconduite. Certains lycées optent ainsi pour la présentation orale d'un projet artistique valorisant la créativité. D'autres préfèrent le traditionnel exposé réalisé à partir d'une œuvre du répertoire artistique.

Concernant ensuite le lycée, la réforme avance plus timidement. Elle entend consacrer 24 heures annuelles par niveau à cet enseignement d'histoire des arts, sachant qu'il doit être réparti dans toutes les disciplines. La répartition doit être définie de façon collégiale, dans chaque établissement, en vue de valoriser la collaboration et l'horizontalité au sein des équipes éducatives. Afin d'harmoniser cette mise en place, une circulaire publiée au Bulletin Officiel [n°1 du 4 février 2010] prévoit la désignation d'un « référent culture ». Essentiellement dédié à l'organisation des partenariats avec les établissements culturels, ce référent pourrait aussi se voir confié un rôle pour faciliter la coordination entre ses collègues pour l'organisation du nouvel enseignement. La circulaire affirme aussi la nécessité de généraliser ces partenariats et de lier le développement du nouvel enseignement d'histoire des arts avec le projet culture d'établissement. S'agissant de la formation et de la didactique, le site Eduscol propose des ressources en ligne aux professeurs, tout comme l'INHA propose régulièrement des colloques pour assurer une formation initiale et continue.

S'agissant des contenus, les arts dits du visuel, pour Henri de Rohan, ont toujours occupé une place prépondérante dans le système français de l'histoire des arts. La querelle entre l'histoire de l'art et l'histoire des arts n'a donc guère de sens. Les premiers conservateurs et les premiers historiens de l'art n'ont-ils pas été eux-mêmes artistes ? De plus, dès le XVII^{ème} siècle, nombre de peintres ont déjà une conscience forte de la profondeur historique de leur art et contribuent à l'avènement de l'histoire de l'art. Celle-ci a donc vocation à occuper une place importante dans le nouvel enseignement d'histoire des arts. La difficulté principale est moins là que dans l'établissement des relations avec les autres disciplines. Il faut faire en sorte que les professeurs restent dans le cadre de leur discipline mais en même temps qu'ils forment l'élève à la conscience d'un enseignement qui dépasse cette discipline. Or, comment résoudre cette équation alors qu'il n'y a ni d'heures ni d'enseignants spécifiquement préposés (du moins au lycée) à cet enseignement ?

Cette difficulté peut être en fait source de richesse car elle invite les enseignants à privilégier des démarches qui le sont rarement mais dont la fécondité est grande. D'abord, elle favorise la curiosité pour d'autres disciplines que la sienne. Ensuite, elle promeut le travail en équipe, dans le respect des compétences de chacun, en transversalité, mais aussi en communication avec l'extérieur, notamment dans le cadre des partenariats avec les établissements culturels. Enfin, c'est une incitation à offrir un regard plus complet sur la démarche de l'artiste comme penseur et pas seulement comme créateur.

Envisagée dans toutes ses potentialités, l'influence de l'histoire des arts peut largement dépasser le cercle des enseignements artistiques. Elle peut être à l'origine d'une remise en question et d'un enrichissement très profond de la pédagogie en œuvre dans l'ensemble des disciplines. Celles-ci apportent à l'histoire des arts la richesse de leur épistémologie, de leur histoire, d'une lexicographie déjà solidement établies. En face, l'histoire des arts offre aux enseignants des autres disciplines l'occasion d'une analyse critique sur les objectifs, sur le contenu de ce que l'on veut faire acquérir à l'élève en termes de compétence, mais aussi sur la manière dont les disciplines peuvent travailler entre elles à leur propre essence.

A la recherche d'une didactique pour l'enseignement d'histoire des arts

Pour Henri de Rohan, l'histoire de l'art telle qu'on l'entend ordinairement, et d'abord, l'histoire des arts visuels, doit de toute évidence constituer la base de l'histoire des arts. Les peintres, bien avant la plupart des artistes, ont eu conscience de la dimension historique de leur travail. Pour autant, le nouvel enseignement ne peut être la simple transposition du savoir universitaire. La spécificité des enseignements scolaires d'arts plastiques et de musique, qui est de sortir des cadres stricts de ces disciplines pour notamment engager le dialogue avec les artistes, doit être conservée. La transversalité de l'histoire des arts suppose ainsi que les professeurs transmettent un savoir singulier sur l'art dans le cadre de leur propre discipline, mais en s'appuyant sur des connaissances qui sont extérieures à celle-ci. Elle suppose aussi qu'un travail d'équipe se développe qui atténue les distances entre chaque enseignant. Une réflexion sur la pédagogie à l'œuvre dans toutes les disciplines et donc rendue possible par cette innovation.

Constitué par plusieurs disciplines (histoire de l'art, histoire de théâtre, de la musique, de l'architecture, des jardins, etc.), le nouvel enseignement doit pouvoir susciter un corpus nouveau qui ne soit pas seulement la juxtaposition de ces savoirs mais puisse revêtir une singularité liée à ses objectifs : non l'acquisition d'une culture encyclopédique mais l'éveil de la curiosité des élèves et l'accès aux grands repères historiques et théoriques sur lesquels édifier une culture personnelle. Outre un corpus, il faut aussi élaborer une didactique adaptée à la transversalité. A nouveau, il ne saurait s'agir d'une juxtaposition entre l'histoire des arts et les disciplines non-artistiques. Il faut imaginer des passerelles entre des savoirs qui les éclairent et les nourrissent mutuellement.

Dans cette réflexion sur la transversalité, la question du lien entre l'histoire des arts et les arts plastiques est particulièrement sensible. D'abord parce que les professeurs d'arts plastiques se sont vus conférés un rôle spécifique (50% de leur enseignement doit intégrer l'histoire des arts, comme pour les professeurs d'éducation musicale, et 25% pour les professeurs d'histoire), ensuite parce que la recherche d'une continuité harmonieuse entre le savoir et la pratique artistiques est au cœur de l'esprit du nouvel enseignement. A cet égard, le témoignage de François-René Martin est particulièrement éclairant puisqu'il enseigne l'histoire de l'art dans un établissement dédié à la formation des artistes, donc essentiellement tourné vers la pratique. Ce cours a été créé en 1863 par Viollet-le-Duc et fut mal accueilli par les praticiens. Il en fut de même avec son successeur Hippolyte Taine accusé à juste titre d'offrir des cours mondains fréquentés par le Tout-Paris mais qui n'intéressaient pas les artistes. Plus tard, les cours de Louis de Fourcaud manifestaient de vraies préoccupations didactiques, proposant des cours très synthétiques, avec un survol académique à grandes enjambées des périodes et des œuvres. D'un côté, la mondanité et la réflexivité de Taine, de l'autre, l'académisme et le didactisme de Fourcaud. Cette bipolarité se retrouve dans tous les enseignements d'histoire des arts, et il s'agit de trouver l'équilibre entre les deux termes, entre un cours général à partir d'un vaste thème et un cours plus expérimental qui pourrait rencontrer la pratique.

Pour François-René Martin, c'est au cœur de cette tension, et sans renoncer à l'un des deux pôles, que doit s'inscrire l'enseignement d'histoire des arts. Car la perception de l'art par les élèves évolue. D'une part, ceux-ci n'ont plus l'impression d'appartenir à une histoire longue ; d'autre part, on assiste à la « démultiplication des propositions esthétiques disponibles ». La perception de la scène artistique mondiale se fait de plus en plus en termes géographiques, en termes d'espaces et d'aires de civilisations, plus qu'en termes historiques. Les élèves ont l'impression d'avoir affaire à une constellation, un « cosmos » de pratiques plutôt qu'à des traditions. C'est exactement contre cette idée que devrait travailler l'histoire de l'art. Elle doit combattre l'idée selon laquelle l'art serait « un grand magasin à formes et motifs ». L'histoire de l'art doit montrer que l'art n'est pas qu'un répertoire de formes esthétiques. Derrière tout choc visuel se tient une histoire ; derrière tout regard se tient l'histoire de la construction de ce regard.

A cette lumière, l'histoire des arts devrait s'attacher à valoriser quatre instruments, notamment dans le cours d'arts plastiques : 1) Il faut former les élèves à l'art de la description formelle. Il s'agit de « verbaliser », de mettre en mots les œuvres pour mieux les saisir. La maîtrise du langage et l'accomplissement des élèves en tant qu'amateur éclairé est à la clé. Il faut faire de l'*ekphrasis* une pratique récurrente de cet enseignement. Décrire permet aussi de conjurer le « discours de prétérition » qui élude les savoirs supposés connus. 2) Il ne faut pas renoncer à la chronologie. La construction d'une culture artistique est impossible sans la maîtrise des grands repères historiques, la connaissance des périodes principales, des dates de la vie des artistes majeurs. 3) Il faut donner aux élèves le sentiment du contexte historique pour lutter contre le présentisme. Les catégories de la perception ne sont pas (toutes) transcendantales, mais historiquement situées. 4) Il faut, avec modestie, sensibiliser les élèves à la réflexion « historiographique », en les initiant à la part d'interrogations que suscite la discipline. Les interprétations restent souvent ouvertes, et même une pratique aussi scientifique en apparence que l'attributionnisme repose sur une synthèse, et donc un jugement, comme l'écrit Eric de Chassey dans *Pour l'histoire de l'art*.

L'articulation entre pratique artistique et histoire de l'art au collège

Selon Jean-Yves Moirin, le nouvel enseignement d'histoire des arts peut être parfaitement complémentaire des arts plastiques. C'est un dispositif complexe à mettre en œuvre, car il nécessite la bonne collaboration des membres de chaque établissement entre eux. Naturellement, les arts plastiques doivent conserver ce qui fait leur âme : être du côté de l'activité artistique, s'engager dans une pratique, expérimenter physiquement, tactilement le monde qui nous entoure. Mais cette expérimentation doit se faire pour éclairer concrètement des problématiques abstraites ou pour ouvrir à des interrogations du même genre. S'il faut continuer à explorer le territoire de la pratique, elle doit être conçue à la fois comme un levier et comme une concrétisation de questionnements historiques. C'est cette tension qu'il faut parvenir à saisir : entre des arts plastiques qui enseigneraient des savoir-faire purement techniques et des arts plastiques qui seraient dans la créativité débridée pure, nous devons inventer des arts plastiques où le questionnement se nourrit d'un va-et-vient entre culture et pratique.

Pour Mathias Bouvier, l'enseignement obligatoire d'histoire des arts vient en partie confirmer l'enseignement que dispensaient déjà de nombreux professeurs d'arts plastiques. Il constitue certes une généralisation importante mais, en réalité, l'articulation entre la pratique artistique et la connaissance historique et théorique des œuvres existe depuis longtemps. La didactique des arts plastiques se fonde en effet sur une articulation réfléchie entre pratique d'une part, et culture artistique d'autre part. Les œuvres du patrimoine sont exploitées, tantôt comme la matière même du travail,

tantôt comme un levier, une incitation à la pratique. Déjà, dans les programmes de 1977, figurait cette nécessité pour le professeur d'arts plastiques de donner des clés d'interprétation d'une œuvre « pour vaincre l'inhibition voire l'hostilité de ceux qui ne sont pas préparés à la recevoir ». L'enseignement d'arts plastiques a toujours nécessité une répartition équilibrée entre développement par une expérience personnelle de créativité et enrichissement d'un bagage culturel. Mais comme la finalité demeure la pratique, les œuvres du patrimoine sont sollicitées de manière extrêmement diverses selon les professeurs, voire parfois de façon très elliptique.

Cette tradition d'équilibre se trouve en fait confirmée avec la mise en place de nouveaux programmes d'arts plastiques qui accompagnent l'histoire des arts. Cet enseignement consacre la référence aux œuvres comme fondement des questionnements que les élèves abordent dans la pratique. Quel est son apport au regard des arts plastiques ? Les deux enseignements posent pareillement la question de la référence aux œuvres, mais pas selon les mêmes perspectives ni les mêmes finalités. Si la théorie est présente en arts plastiques, elle reste inféodée à un souci pratique ; ou plutôt, au souci de mieux comprendre les problèmes posés par la pratique. L'œuvre, en arts plastiques, est un « référent théorique au travers de la pratique même », comme le dit Mathias Bouvier. En revanche, l'enseignement d'histoire des arts touche plus strictement à une pratique culturelle. Avantage donné à l'éducation artistique d'un côté, préférence donnée à l'éducation culturelle de l'autre, deux approches au fond parfaitement complémentaires. L'histoire de l'art n'est pas seulement théorique, les arts plastiques ne sont pas seulement pratiques.

Il en résulte malgré tout des problèmes de formation. Il faudra élaborer rapidement à l'échelon académique un travail sur les contenus à destination des enseignants d'arts plastiques. S'ils maîtrisent la méthode, ils n'en doivent pas moins apprendre à davantage « historiciser » la question de la référence aux œuvres. Autrement dit, les œuvres ne doivent plus seulement être invoquées comme un tremplin vers une expérience artistique enrichie, mais elles doivent être considérées pour elles-mêmes, comme un objectif de connaissance en soi. L'acquisition du savoir historique, théorique et la capacité de les décrire doivent devenir des objectifs pédagogiques à part entière. La formation des professeurs d'arts plastiques doit donc désormais évoluer en ce sens.

Quelle formation pour les enseignants ?

Les formations proposées aux enseignants, pense Jean-Yves Moirin, devront impérativement être conçues pour répondre à leurs besoins et les intéresser. Elles devront ainsi s'adapter aux méthodes de chaque discipline, quoique beaucoup moins pour les arts plastiques, car ceux-ci touchent plus directement à l'objet du nouvel enseignement. A ce sujet, un point n'a pas été tranché : doit-on travailler à reconsidérer la didactique de chacune des disciplines ou mettre au point une didactique spécifique de l'histoire des arts ? Si l'on retient l'argument de l'intérêt des professeurs qu'il faut susciter, on peut raisonnablement opter pour la deuxième solution. « La meilleure didactique pour un professeur est celle de sa propre discipline », dit Jean-Yves Moirin. Il faut assurer en même temps l'apport de connaissances universitaires construites, et d'autres formes de transmissions des savoirs en fonction de la personnalité des individus sur place (celle des élèves, aussi bien que celle des professeurs).

La réforme tend à l'heure actuelle à la parité entre une pratique plastique et une connaissance théorique dans la formation des professeurs d'arts plastiques. Le premier levier est la mise en place de nouvelles épreuves au concours de recrutement. Le second levier est la valorisation de contacts de terrain, selon une posture de compagnonnage.

Rappelons que le dispositif fonctionne selon un triple niveau : 1) Une obligation de l'intégrer pour les enseignants de trois disciplines en collège : les arts plastiques, l'éducation musicale et

l'histoire. 2) Une ouverture à toutes les autres disciplines dont les programmes lui ménagent désormais une place, aussi bien en primaire, qu'au collège ou au lycée. 3) Il n'y a pas encore d'enseignement spécialisé ; la réforme ne saurait donc être confondue avec l'option « histoire des arts » du lycée.

Finalement, qu'il s'agisse de pratique ou de théorie, l'objectif doit être le même : l'empathie avec une œuvre, qui peut servir de porte d'entrée dans les deux cas ; désir d'apprendre et désir de faire. A moins que les deux ne soient indissociablement liés. « Trouver en faisant », disait Delacroix...

Pour Gilles Devaux, la question de la formation en histoire des arts au moment du recrutement des professeurs d'arts plastiques est largement tributaire du travail de préparation aux épreuves du concours. Les prochaines épreuves du CAPES d'arts plastiques demanderont explicitement de prendre en compte la question de l'histoire des arts. Jusqu'à présent, cela n'était pas obligatoire. Pourtant, la nature des anciennes épreuves permettait déjà, de manière indirecte, d'y travailler. Analyser les points de jonction que permettait l'ancien CAPES, entre pratique artistique et histoire des arts, fournit donc une base à la réflexion. Ainsi, l'entrée dans l'histoire des arts était possible avant la réforme, mais elle se faisait toujours en relation avec la pratique, qui était le centre de l'enseignement en arts plastiques. A côté d'épreuves pratiques, existaient des épreuves de nature plus théorique : notamment, une épreuve de culture artistique. Elle était l'occasion de comparer, rapprocher des œuvres de nature différente. Une telle analyse supposait déjà des connaissances historiques. Il s'agissait pour le candidat d'être capable de prendre une certaine hauteur vis-à-vis des œuvres esthétiques. Il fallait savoir, à partir d'elles, dégager des questions d'ordre transversal et développer une réflexion historique. L'épreuve commandait de ne pas rester simplement au niveau de l'esthétisme, mais de se hisser au niveau d'une certaine culture historique.

De la même manière, une autre épreuve, dite « sur dossier » était de nature didactique. Elle consistait à échafauder une leçon à l'adresse d'élèves du secondaire. Indirectement, cette épreuve nécessitait une certaine polyvalence obligeant le candidat à aller au-delà de la réception immédiate. Selon Gilles Devaux, pour réussir ces épreuves, le candidat devait pouvoir lui-même relier ces pratiques à des questions transhistoriques. Les problématiques abordées étaient très larges, et les repères historiques y étaient indispensables mais pas suffisants. L'interrelation entre théorie et pratique advenait donc déjà dans l'ancien CAPES, dans la mesure où des questions d'ordre historique pouvaient s'expérimenter dans des expériences pratiques et où des pratiques pouvaient remonter vers des questions d'ordre historique.

Mais comment faire en sorte que ce qui n'était qu'une tendance de certaines épreuves dans l'ancien CAPES, devienne systématique dans l'enseignement des arts plastiques ? Pour Gilles Devaux, il conviendrait de promouvoir la « transhistoricité » des problématiques abordées. La « transhistoricité » suppose à la fois une hauteur de vue qui se marie assez bien avec l'esthétique, et une culture historique susceptible d'assurer la transmission de l'histoire des arts. La « transhistoricité » est donc un carrefour intéressant à investir si l'on veut lier culture et pratique artistiques dans le cadre du nouvel enseignement.

Pour Pierre Litzler, les candidats qui préparent le CAPES maîtrisent la description des œuvres mais se révèlent souvent incapables de les aborder au plan historique. La « mastérisation » des écoles d'art ouvre peut être une voie intéressante puisqu'elle vont inciter celles-ci à s'ouvrir à la transmission d'une culture artistique dans le cadre d'une proposition pédagogique demeurant nécessairement tournée vers la pratique. Ce contexte est donc propice à un rapprochement de ces écoles avec les universités. Il serait donc judicieux d'approfondir les complémentarités, puisque les premières sont tournées de préférence vers la pratique, là où les secondes délivrent un savoir théorique. S'ajoute une seconde « mastérisation », celle des enseignements, qui intime aux universités de résoudre la quadrature du cercle : d'un côté, former les étudiants à la didactique et à la pratique dans le cas où

ceux-ci obtiendraient leur CAPES. Mais il faut aussi, dans le même temps, penser à les former à la recherche dans le cas où ils ne l'obtiendraient pas. La liaison entre théorie et pratique au cœur des enseignements d'arts plastiques semble donc exigée par la mise en place de la « mastérisation ».

A l'université, il s'agit de défendre l'idée que l'on délivre à la fois des savoirs pour comprendre et des savoirs pour faire. Au fond, la question qui rassemble à la fois le praticien, le chercheur et le didacticien, est celle de la production d'un savoir pour « faire », d'un savoir tourné vers la pratique. Il faudrait donc lui substituer une pratique tournée vers le savoir pour les futurs professeurs destinés à l'enseignement de l'histoire des arts. Ainsi s'agit-il d'inventer à l'université une approche théorie/pratique qui s'avère fructueuse, pour une recherche plus appliquée, une démarche plus didactique qui leur permettra de s'engager dans une carrière d'enseignant. Afin de valoriser la liaison entre université et écoles d'art, entre théorie et pratique, il serait également opportun d'encourager la création de centres sur le modèle des CFPI des écoles d'art (Centre de Formation des Plasticiens Intervenants), qui visent à donner à des artistes une formation complémentaire pour intervenir en milieu scolaire. Ils n'auraient pas vocation à remplacer les enseignants, mais à venir devant les différents publics (scolaires, carcéraux, hospitaliers) pour essayer de transmettre les enjeux de leurs pratiques.

Xavier Bonnet illustre parfaitement cette problématique du lien dialectique entre savoir et pratique, avec l'exemple de son propre parcours. Premier pensionnaire tapissier à la Villa Médicis, sa formation a nécessairement intégré l'histoire de l'art mais sur un mode « pratique », essentiellement par observation et par imitation. D'un point de vue scientifique, l'enseignement est assez imprécis mais la charge émotionnelle est forte. On apprend avec son maître d'apprentissage comme on apprend avec ses parents, par mimétisme.

La vertu de cette « pédagogie d'atelier » est de valoriser d'autres formes d'intelligence que les intelligences académiques. Xavier Bonnet remarque : « L'homme a ainsi pu vivre des milliers d'années sans avoir la nécessité d'écrire pour formaliser la transmission. Il y a d'autres canaux qui existent. » Mais cet enseignement appelle la théorie comme parachèvement. L'observation peut à ce titre constituer un premier canal vers la formalisation. Ainsi la pratique artistique appliquée au collège, au lycée voire dans les formations supérieures, pourrait permettre de maintenir dans le circuit des élèves qui auraient eu tendance à s'en écarter. Elle pourrait même constituer une porte d'entrée vers la culture artistique. Telle est la leçon de la pédagogie d'atelier : l'initiation par la matière et l'observation permet de concerner davantage les élèves à la culture historique. En cela, elle est un vecteur de démocratisation culturelle qui ne renonce pas à délivrer des connaissances. L'initiation aux pratiques artistiques peut parfaitement agir comme une incitation générale au goût du savoir, au désir des connaissances.

Quel patrimoine enseigner ?

A la question des contenus, l'ensemble des participants à la séance plénière répond qu'il faut privilégier la diversité : diversité des temps, des lieux, des espaces, des architectures, des esthétiques, etc. C'est la condition à laquelle l'enseignement d'histoire des arts ne sera pas seulement un enseignement de culture générale, mais bien un outil de la construction des esprits. Nadeige Lanerie-Dagen rappelle que l'histoire des arts revêt un enjeu humaniste autant qu'un ferment de cohésion sociale. Elle doit contribuer à donner une assise culturelle, des racines, aux nouvelles générations pour qui la mobilité occupera une place de plus en plus grande. Le patrimoine, au sens strict, signifie « l'héritage de nos pères ». De la même manière que l'enseignement de l'histoire est censé former des

citoyens responsables, celui d'histoire des arts doit générer des amateurs lucides et éclairés, disposant d'une culture au service de leur singularité et de leur autonomie.

L'enjeu est au fond le même qu'en histoire classique. Il faut apprendre aux élèves à pouvoir se situer dans le monde en accordant à l'art toute sa place comme manifestation d'une société et d'un mode de pensée. Il faut faire prendre conscience de l'extrême diversité des formes, en donner le goût et promouvoir une curiosité qui est également au service de l'ouverture vers autrui. L'enseignement d'histoire des arts doit ainsi trouver un point d'équilibre entre la proximité et les horizons élargis. La proximité est essentielle car elle permet de favoriser le contact sensible avec les œuvres, de faire l'épreuve des aspects matériels de l'œuvre, de créer une familiarité et une intimité avec celles-ci. Les partenariats entre les établissements scolaires et culturels sont à cet égard essentiels. Toutefois, la proximité ne saurait suffire. Il ne faut pas que l'enseignement artistique et culturelle des enfants se borne aux ressources locales. La mise en valeur pédagogique des patrimoines régionaux doit être combinée à une démarche favorisant l'intérêt pour des formes artistiques radicalement différentes et éloignées de celles qui forment le quotidien des élèves. Cette ouverture est aussi simplement un accès à la nature profonde de l'art qui est de se nourrir d'altérité, de rupture, de multiplicité. Le regard doit pouvoir se tourner notamment vers l'Orient et l'Afrique. Les enjeux d'intégration et d'estime de soi des jeunes générations issues de l'immigration, sont ici considérables et d'autant plus estimables qu'ils font écho à un aspect essentiel de l'histoire des arts.

Cette ouverture pose aussi la question de l'exhaustivité. Vouloir tout enseigner reviendrait au bout du compte à n'enseigner plus rien. Elle nous renvoie à l'ambition de cet enseignement : être un outil au service de la construction des esprits, un champ de connaissances disponibles pour l'édification d'une conscience libre et autonome.

L'exemple italien

L'Italie s'est doté d'un enseignement scolaire d'histoire de l'art dès les années 1920, voilà près d'un siècle. Son importance est actuellement remise en question et si le système français peut puiser maintes lumières dans son homologue italien, le volontarisme manifesté par l'histoire des arts suscite aussi un vif intérêt en Italie. C'est ce témoignage et cette curiosité qui ont caractérisé l'intervention de Irène Baldriga, responsable dans une association d'enseignants en histoire de l'art. La réforme française dépasse le modèle italien sur un point, et reste en-deçà sur un autre. D'une part, elle brise la séparation entre arts plastiques et histoire de l'art que le modèle italien perpétue. De l'autre, elle ne va pas aussi loin que lui au lycée, puisque les professeurs qui prennent en charge l'enseignement en France ne sont pas *a priori* des spécialistes d'histoire de l'art.

Au cours des vingt dernières années, l'histoire de l'art en Italie a connu des évolutions significatives sous l'influence de deux facteurs : l'exigence européenne de mettre l'accent sur l'acquisition de compétences et le « savoir-faire » ; l'attribution en 1999 du régime d'Autonomie fonctionnelle aux écoles italiennes. Les synergies avec les institutions locales ont été renforcées, dans le cadre de projets didactiques intégrant des musées ou des institutions culturelles, surtout au niveau secondaire. D'où une situation qui réconcilie théorie et pratique : les étudiants peuvent se consacrer s'ils le souhaitent à l'histoire de l'art à l'université, mais avant cela, ils auront eu droit pendant leur parcours scolaire à un parcours artistique et formatif appliqué. En d'autres termes, l'enseignement artistique du secondaire italien a basculé vers le modèle de l'histoire *des arts*.

Les collèges et lycées italiens souhaitent en effet impliquer les élèves dans la réalité concrète des domaines relatifs à la défense, à la communication, à la valorisation et à l'étude du patrimoine artistique. Ces partenariats révèlent les potentialités formatives de l'enseignement d'histoire de l'art, dès lors qu'il s'effectue « en situation ».

L'implication des élèves en Italie n'est pas vécue seulement, comme en France, sur le mode de la pratique artistique. La réappropriation du patrimoine n'a pas pour but de stimuler une simple créativité occasionnelle, mais au-delà, d'impliquer l'élève dans des bonnes pratiques d'histoire de l'art centrées sur une relation directe avec le patrimoine artistique. Il s'agit de rendre les élèves partie active d'un projet, en les impliquant dans un processus de conversion de l'œuvre d'art d'un état d'*objet d'étude* inviolable à la condition d'une *ressource*.

Irène Baldriga prend l'exemple suivant : une école collabore avec une galerie d'art ou un palais des expositions ; dans le premier cas, les élèves entrent en contact avec les artistes, analysent leur biographie, leur production ; dans le deuxième cas, ils sont intégrés aux problèmes logistiques de l'organisation du musée ; cet enseignement théorique devient la base d'une pratique artistique. Dans un cas, les élèves présentent leur œuvre aux artistes qu'ils auront tenté, par exemple, de pasticher. Dans l'autre, une exposition de photographies illustrera leur « expérience » du musée.

Dans ces parcours de formation, la contribution de l'histoire de l'art est fondamentale puisqu'elle permet d'évaluer la recherche des artistes impliqués. La théorie n'est donc pas dissoute dans la pratique. L'histoire de l'art est conçue comme la clé d'une didactique focalisée sur une relation active avec le patrimoine dans une logique du « faire » qui refuse la théorie comme fin en soi. Cette relation différente à l'apprentissage permet une réconciliation originale de la pratique et de la théorie. L'exemple italien témoigne de ce que l'aspect pratique de l'histoire de l'art ne se limite pas aux activités créatrices et qu'il doit se résoudre de façon cohérente avec le parcours de chacun. La pratique en histoire de l'art, ce n'est pas simplement des arts plastiques, c'est aussi tout un champ de l'histoire de l'art appliquée, que le système italien permet à ses élèves de découvrir. Il montre que l'étude spéculative liée à l'histoire de l'art peut trouver une concrétisation pratique qui ne soit pas directement artistique. Non seulement le modèle italien réconcilie théorie et pratique, mais encore il les redéfinit : la théorie donne des compétences pratiques, et la pratique artistique ne se réduit pas à la création. Même si, par souci d'économie, l'Italie se dirige, par une sorte d'ironie de l'histoire, vers la suppression des heures d'histoire de l'art en lycée technique, lors même que cet enseignement permettait de donner aux Italiens un socle culturel commun transcendant la formation particulière de chacun.

Si l'on résume, la pratique en Italie fait partie de l'enseignement des arts au collège au même titre que l'histoire de l'art, au sein d'un enseignement qui s'appelle « Arts et Images ». Au lycée, la créativité et la pratique se retrouvent seulement dans les lycées artistiques. A l'inverse, les lycées classiques dispensent un enseignement général d'histoire de l'art où la pratique demeure, mais redéfinie selon une logique patrimoniale et non créatrice. En d'autres termes, la pratique au sens traditionnel est assurée pour tous les élèves jusqu'à treize ans, et elle fait ensuite l'objet d'un libre choix.

Sur le même modèle, l'on devrait défendre en France une didactique du « faire » qui ne se traduise pas simplement par une créativité occasionnelle et un peu superficielle mais qui se marie de manière cohérente avec le cadre des apprentissages de chaque élève. La mise en place sur le modèle italien d'enseignements « d'exploration », proposant des mises en situation des élèves en cinquante-quatre heures sur un lieu patrimonial permettrait un certain renouveau du regard que nous pouvons avoir sur les options artistiques au lycée. Ce nouveau genre d'implication permettrait aussi de promouvoir les filières littéraires. Inutile de préciser que ce rapport direct au patrimoine consolide aussi la citoyenneté. Et il s'agit sans doute ici d'un point essentiel ; dès l'origine en 1922, la généralisation de l'histoire de l'art à l'école répond à un objectif politique plus ou moins explicite : il faut donner à la jeune nation italienne une représentation d'elle-même qui puisse se nourrir d'un élément unifiant. Or, là où l'histoire politique ne présente qu'un portrait éclaté et perpétuellement désuni de la péninsule, la culture artistique peut figurer l'unité italienne à travers le génie de ses artistes.

La rencontre avec les artistes

La rencontre et le dialogue avec les artistes représentent un moyen important et singulier de se familiariser avec l'art. Complémentaire de l'initiation à la connaissance historique de l'art, et à la pratique artistique, cette rencontre peut advenir avec profit dans l'enceinte de l'école, en lien avec les enseignants. Les résidences d'artistes constituent à cet égard un dispositif particulièrement adapté car il ne crée pas de confusion des rôles entre l'enseignant et l'artiste. Marie Preston témoigne d'une expérience qui l'a fait collaborer avec les enseignants d'arts plastiques, de français et d'histoire-géographie, dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts. La résidence d'artiste permet de rapprocher l'art et les élèves sans sacrifier sa part d'« exceptionnalité. » Dans ces dispositifs, les élèves sont soit dans la position traditionnelle du public, comme lors d'un cours d'arts plastiques, soit partie prenante d'un processus de création, comme l'écriture d'une pièce de théâtre, ou l'installation d'une sculpture au sein de l'établissement. Pour Marie Presto, la difficulté initiale est de trouver les enseignants susceptibles d'être intéressés. Car il y a une prise de risque évidente pour les professeurs qui s'engagent à travailler avec l'artiste, puisque l'incertitude est souvent au cœur du projet créatif. Il faut que le projet proposé par l'artiste soit suffisamment construit pour qu'ils envisagent ensuite des perspectives de travail en dehors de sa présence. Il faut surtout que l'artiste prenne le temps de créer une accroche avec les élèves. En retour, cette confrontation peut aussi être bénéfique au travail de l'artiste lui-même.

EXTRAITS DU VERBATIM³

Trois enjeux : didactique, formation, transmission

Didier Lockwood, *Vice-président du Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle*

Monsieur le Directeur, Monsieur le Directeur général, Madame et Monsieur l'Inspecteur Général, Mesdames et Messieurs, Chers amis, vous savez que la création d'un enseignement d'histoire des arts pour tous les élèves est une priorité du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle depuis sa création en 2005. Cette réforme, mise en place en 2008, marque une étape importante car elle ouvre une voie décisive à la reconnaissance de la place de l'art dans l'éducation. Elle signifie la fin d'une certaine confusion entre la pratique artistique et l'acquisition d'un savoir théorique et historique sur l'art. Je tiens ici à souligner le travail remarquable qui a été mené depuis la rentrée 2009 par l'ensemble des services du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture. L'implication dont ils ont fait preuve, malgré les difficultés que pose la mise en place d'une telle réforme, témoigne de l'intérêt qu'elle a pu susciter. La séance d'aujourd'hui a pour vocation de prolonger cette réflexion et d'accompagner la mise en œuvre de la réforme sur l'histoire des arts, en explorant la complémentarité entre l'enseignement de l'histoire des arts et celui des arts plastiques. Il s'agit de l'un de nos chantiers essentiels et nous souhaitons à ce titre lui consacrer un débat très ouvert.

Nous avons choisi aujourd'hui, en mettant en lumière certaines pratiques existantes, de privilégier trois problématiques sur lesquelles je souhaiterais que nous débattions. La première concerne la création d'une didactique pour ce nouvel enseignement, qui dépasse l'opposition habituelle entre théorie et pratique. La pratique et la théorie, si elles se différencient, s'enrichissent l'une par l'autre. Au sein d'une éducation qui a toujours privilégié la rationalité, les sciences et l'expression écrite, l'art a été traditionnellement limité à l'éveil de la créativité personnelle. Mais en intégrant le cercle des savoirs théoriques, il peut déployer sa puissance éducative, en donnant une place importante à la sensibilité dans l'éducation. La sensibilité de l'élève et sa propre envie de découvrir les œuvres et d'engager avec elles un dialogue familier sont au fondement de l'acquisition des nouvelles connaissances. Nous sommes bien là au cœur d'une culture et d'une éducation humanistes, qui doivent savoir articuler en bonne intelligence *mémoire* et *sensibilité*.

En montrant que l'art peut permettre d'accéder au savoir, que les émotions et la créativité sont une part essentielle de la culture, nous permettons de réconcilier un grand nombre de jeunes avec l'école. Nous leur montrons que le monde scolaire et la vie future demeurent profondément liés par une même exigence : l'édification d'un individu autonome et responsable, capable de déployer sa créativité mais aussi de comprendre le monde dans lequel il évolue. L'art, en d'autres termes, contribue à réconcilier le sensé et le sensible. Or, c'est en répartissant l'effort entre chacun des acteurs de l'éducation et de la culture selon ses compétences, que cet objectif sera mené à bien.

Naturellement, au premier chef, les enseignants d'arts plastiques auront pour tâche de faire apparaître la complémentarité de l'enseignement théorique et historique sur l'art, avec la pratique artistique. Ils ne partent évidemment pas de rien ; les arts plastiques ont toujours inscrit au cœur de leur discipline une dimension théorique. Le rôle qu'ils ont joué dans la transmission des arts visuels à l'école a été décisif. Rien ne peut remplacer, spécialement chez les enfants, un apprentissage qui mêle la transmission d'un savoir abstrait avec la pratique individuelle. Loin de menacer la pratique, comme certains ont pu le craindre, la réforme incite au contraire à reconstituer le lien entre ces deux

³ L'intégralité du verbatim est consultable en ligne sur le blog du Haut Conseil à l'adresse suivante : <http://www.portailhceac.wordpress.com>.

dimensions, et cela dans toutes les matières. Mais cette réforme ne pourra atteindre ses objectifs que si les enseignants reçoivent une formation à la hauteur de cette ambition, et cela nous retiendra au cours de la deuxième partie de la matinée.

Une réforme de la formation des enseignants devrait permettre de renforcer la formation initiale relative à l'éducation artistique et culturelle. Ainsi, elle permettrait d'impliquer plus fortement les départements universitaires d'histoire de l'art, mais aussi d'études dramatiques ou de musicologie, dans les masters d'enseignement. Il faut plus largement créer les conditions pour que la communauté des historiens de l'art s'engage dans l'édification d'une didactique spécifique à leur discipline. Cette didactique fait aujourd'hui défaut, or son développement conditionne largement le succès de la généralisation de l'histoire des arts à l'école. Particulièrement sensible dans cette matière du fait de sa nouveauté, la question de la didactique doit être posée pour l'ensemble des disciplines artistiques car elle est une clé majeure du développement. En particulier, s'agissant des arts visuels, la communauté des plasticiens doit articuler l'enseignement d'histoire des arts à sa propre discipline.

Il ne s'agit ici nullement de figer un savoir mais, au contraire, d'interroger les modes d'enseignement à l'aune de leur efficacité pour leur permettre de s'améliorer. Une double révolution doit ainsi s'accomplir. Sur le fond, je l'ai dit, il faut aux historiens de l'art inventer, presque de toutes pièces, une didactique dans une tradition intellectuelle qui, en France, en est dépourvue faute jusqu'ici de débouché scolaire. Sur la forme, il faut briser la glace invisible qui semble tenir à distance le monde scolaire du monde universitaire, en particulier dans les disciplines artistiques. Cette réforme apparaît donc comme un véritable laboratoire qui, tant sur le contenu que sur le mode d'organisation, autorise largement l'expérimentation.

Enfin, c'est aussi en associant chacun des partenaires, et, je le répète, en répartissant l'effort entre chacun des acteurs de l'éducation et de la culture, que les arts trouveront leur place à l'école. L'accès de tous au patrimoine et à la création contemporaine est essentiel. Les établissements culturels représentent ici une ressource considérable. Détenteurs des œuvres, certains d'entre eux ont élaboré des modes de transmission aux publics scolaires extrêmement efficaces, sur lesquels il faut pouvoir s'appuyer de manière plus systématique. La troisième partie de la journée présentera des pratiques diverses de rencontre avec la création. Appelées à être développées, celles-ci n'ont pas pour objectif de faire de toute une génération des artistes professionnels. Elles doivent éveiller le *désir* de culture.

Voici, en quelques mots, les questions qui nous occuperont aujourd'hui. Nous garderons en perspective pour nos débats une exigence sur laquelle je me permettrai d'insister : celle de permettre, à terme, la généralisation de nos conclusions par des *propositions concrètes*. Avant de céder la parole à Madame Monlibert, qui représente Jean-Michel Blanquer et qui va procéder à un état des lieux de la réforme, je tiens, Madame la directrice-adjointe, à vous exprimer toute ma gratitude pour votre accueil dans ces murs. Et je remercie chacun d'entre vous d'avoir accepté de participer à cette séance de travail, que j'espère très fructueuse.

L'histoire des arts : premiers bilans

Elisabeth Monlibert, *Sous-directrice des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques*

Merci Monsieur Lockwood. Mon souhait aujourd'hui est d'être très concrète dans le propos qui concerne la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts. Je rappelle que l'enseignement obligatoire d'histoire des arts pour tous les élèves a été mis en place à la rentrée scolaire 2008-2009 à l'école primaire, et à la rentrée 2009-2010 dans le secondaire. Si je reviens à l'école primaire elle-même, l'enseignement d'histoire des arts participe maintenant à la construction d'une première culture humaniste, en permettant aux élèves de mettre en réseau des œuvres rencontrées dans différents

domaines. Cet enseignement fait désormais explicitement partie des programmes au titre de la culture humaniste.

Il s'agit d'un véritable programme d'enseignement lié à celui d'histoire qui couvre toutes les périodes de la préhistoire à notre époque dans les cinq domaines des arts de l'espace, du langage, du quotidien, du son, du spectacle et des arts visuels. Une typologie des œuvres à étudier, période par période, est fixée. Une liste est proposée dans un document annexe, et l'appui sur les ressources locales est favorisé. Vous évoquiez tout à l'heure les partenariats, il est évident que dans la mise en œuvre de cet enseignement, les partenariats avec les structures culturelles locales sont pour nous absolument primordiaux. Les dispositifs existants sont largement mobilisés pour contribuer à cet enseignement (je peux citer parmi ces dispositifs existants « École et cinéma », classe à horaire aménagée).

Nous mettons en œuvre un grand plan de prévention de l'illettrisme ; il a été annoncé par le ministre fin mars 2010. Il prend en compte la dimension de l'histoire des arts et de l'éducation artistique et culturelle. Nous avons dans le cadre de ce plan une action avec la Ligue de l'enseignement pour le développement des résidences d'écrivains. Cela se traduit par la distribution prochaine de 180 000 exemplaires de l'ouvrage des *Fables de la fontaine* illustré par Marc Chagall aux élèves de CM1, dans le cadre de l'opération *Un livre pour l'été*. Ces livres seront distribués dans les écoles en fonction des projets pédagogiques qu'ils vont remonter, et qui auront une suite à la rentrée scolaire prochaine.

Au collège, nous sommes préoccupés par le nouveau Brevet, qui s'appelle maintenant le DNB (Diplôme National du Brevet), et cette année est d'autant plus importante qu'une épreuve orale d'histoire des arts est introduite au DNB. Il s'agit cette année d'une épreuve optionnelle que le candidat choisit de passer et qui fait l'objet d'une expérimentation nationale avant la généralisation à la session suivante où cet oral deviendra obligatoire, affecté d'un coefficient 2 (c'est le coefficient du plus grand nombre des disciplines écrites). Nous disposons de remontées partielles sur cette expérimentation grâce aux enquêtes menées par la DEGESCO qui donnent des indications intéressantes sur la mise en place de cet enseignement de l'histoire des arts au collège, de sa perception par les élèves et par les équipes enseignantes. Où en sommes-nous donc à partir de ces remontées ? Il semble qu'actuellement, plus d'un candidat sur cinq choisisse de présenter l'option histoire des arts au DNB. Nous sommes environ à 22 % (il faut savoir que le latin et le grec ne sont pris que par 17-18 % des élèves). Même si cette option a déjà plus de succès que le latin ou le grec, il faut noter que cette nouvelle option n'a pas pénalisé ces deux disciplines. Nous craignons une sorte de « concurrence », pour cette année, puisque cette discipline n'est facultative que pour cette année, mais le choix s'est fait sans qu'il pénalise le latin ou le grec.

Pour ce qui est de la mise en œuvre de cette épreuve, une grande marge de liberté était laissée aux établissements et aux équipes quant à l'organisation de cet oral. Il apparaît qu'il a pris principalement la forme d'une présentation individuelle de dossier devant un jury composé de deux enseignants de disciplines différentes. Il faut souligner que cette forme est nouvelle et inhabituelle à ce niveau du cursus scolaire pour les élèves et elle permet vraisemblablement un travail très personnalisé et un choix large de sujets divers.

Selon les premières observations, il faut quand même que l'on s'attende à quelques difficultés dans la mise en place de cette épreuve quand elle sera généralisée. Les équipes éducatives soulignent dès maintenant des conséquences importantes sur l'organisation des établissements. C'est une épreuve orale qui peut parfois être jugée chronophage et peut nécessiter une logistique complexe et lourde. C'est aussi à nous, au ministère, de faciliter sa mise en place. La concertation au sein de l'équipe enseignante (concertation nécessaire puisqu'il s'agit d'un enseignement pluridisciplinaire) peut poser problème ici et là. Enfin, les enseignants participant au jury du DNB cette année souhaiteraient

disposer de critères précis et identiques pour une évaluation nationale uniformisée. Il est sûr qu'il faut qu'on veille à ce qu'il y ait un minimum de cohérence au niveau des critères d'évaluation.

Je voudrais m'appuyer sur un exemple pour lequel nous avons des remontées précises : cela se fonde sur l'académie de Nice, à partir des données fournies par madame Josiane Rouch, IA/IPR d'arts plastiques. D'abord, sur 258 collèges, il en ressort que le nombre d'élèves inscrits à l'épreuve d'oral représente 32,5 % des classes de troisième (donc, on peut noter le vrai succès de cette épreuve dans l'académie de Nice). Les deux tiers des jurys sont composés par deux enseignants. Je citerai par ordre de fréquence : histoire/géographie, lettres, arts plastiques, éducation musicale, langues vivantes étrangères, mathématiques, éducation physique et sportive, technologie, sciences physiques, sciences de la vie et de la terre, physique-chimie. Plus de 72 % des élèves passent cet oral individuellement plutôt qu'en groupe (comme cela était également possible et en même temps moins chronophage). Enfin, les supports de l'évaluation sont, par ordre de fréquence : des dessins, un diaporama, un dossier, un DVD, une création, et en dernier une exposition.

Deux autres cas concrets d'exposition, toujours dans l'académie de Nice. Je prendrais l'exemple du collège Victor Hugo à Gassin, dans le Var, où là la moitié des élèves a choisi de présenter l'oral d'histoire des arts. Le jury est composé de 4 enseignants. Chaque élève passe un oral individuel de 10 minutes. Un des projets a été le suivant : *Les arts visuels au service de l'argumentation* (ce qui n'est pas forcément simple pour des élèves de troisième). « Réaliser une affiche pour faire la promotion du collège à l'occasion des 10 ans de son ouverture ». Là, on devient très concret. Le projet a été conduit par des enseignants en lettres, arts plastiques, technologie, selon les étapes suivantes : séances de croquis, séances de prise de photo, passage au texte, recours à l'infographie et à la vidéo-projection.

Je vais vous citer un autre établissement, René Cassin de Tourrette-Levens dans les Alpes Maritimes. Les deux tiers des élèves y ont présenté l'oral d'histoire des arts : l'épreuve consiste en un exposé sur une œuvre choisie par le candidat en fonction de la période qu'il aura tirée au hasard parmi les trois périodes proposées par l'équipe enseignante. Les périodes étant : 1914-1945, 1946-1991 et 1992-2010. A l'intérieur de chaque période, l'élève doit nommer deux œuvres étudiées en classe, choisir celle qu'il abordera dans son exposé ; le candidat peut prendre appui sur une reproduction projetée de l'œuvre ou sur l'écoute d'une minute de l'œuvre musicale, le cas échéant. Cet exposé d'une durée de deux minutes est suivi d'un entretien de cinq minutes avec le jury, composé de deux enseignants, comportant au moins un professeur d'un enseignement artistique ou d'histoire.

On peut donc déceler dans cette présentation succincte deux manières distinctes d'envisager cet enseignement d'histoire des arts et son évaluation, deux approches, deux façons d'articuler pratique artistique et approche plus théorique de l'histoire des arts et qui nous ramènent bien sûr au sujet de cette séance plénière du Haut Conseil : enseigner l'histoire des arts et les arts plastiques à l'école ; penser et encourager leur complémentarité à l'école.

Je vais terminer par le lycée : la réforme au lycée est en route, elle n'est pas terminée mais elle est déjà bien avancée. Au lycée général et technologique, l'introduction de l'enseignement généralisé d'histoire des arts se fait à l'évidence plus timidement qu'au collège. Rappelons que ce sont 24 heures par élève annuelles par niveau, de la seconde à la terminale, que les équipes enseignantes doivent y consacrer de façon définie par les enseignants de manière collégiale. Mais la vaste réforme en cours va donner à cet enseignement une impulsion forte. En effet, l'enseignement de l'histoire des arts est systématiquement intégré aux nouveaux programmes du lycée de l'enseignement de tronc commun, selon le calendrier de la réforme. Cette intégration est déjà faite dans les programmes de la classe de seconde, les projets de programme de première sont en cours de consultation, et ceux de la classe de terminale suivront dans les mois qui viennent.

De plus, la mise en place de l'enseignement d'histoire des arts dans les lycées a été cadrée par une circulaire qui s'intitule « favoriser l'accès de tous les lycéens à la culture » qui a été publiée en même temps que tous les textes qui régissent la réforme du lycée, au B.-O. numéro 1 du 4 février

2010. Elle prévoit d'abord la désignation d'un référent culture dans chaque lycée, c'est-à-dire un professeur volontaire chargé de l'animation de la vie culturelle du lycée qui s'appuie notamment sur l'enseignement de l'histoire des arts pour tous les élèves. Comme le précise cette circulaire, elle affirme aussi la nécessité de généraliser les partenariats entre établissements scolaires et structures ou établissements culturels et artistiques. Je la cite : « Désormais chaque lycée doit avoir un partenariat avec une structure culturelle conduisant à la mise en place d'actions diversifiées et inscrites dans la durée, tant dans les institutions culturelles qu'au sein des lycées. » Enfin, la circulaire prévoit l'intégration au volet culturel du projet d'établissement de l'organisation de l'enseignement d'histoire des arts.

Pour terminer, je voudrais revenir sur ce qui m'apparaît aussi primordial : l'accompagnement et la formation des enseignants. Sans cet accompagnement et sans une formation solide, nous ne parviendrons pas à atteindre la classe et l'élève dans la classe. Il faut bien sûr continuer à aider les enseignants dans leurs efforts, en mettant à leur disposition des ressources sur lesquelles ils peuvent s'appuyer. Nous avons mis en ligne sur notre site Eduscol des ressources pour faire la classe. Pour le primaire, pour le collège, des compléments, des ajouts seront apportés aux documents actuellement en ligne et nous travaillons avec l'inspection générale pour avancer dans la mise en place de ces ressources. Pour le lycée, ils sont en cours de rédaction actuellement. Les enseignants peuvent aussi consulter utilement le portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle ouvert en décembre 2009. Il les oriente vers des pages, des sites utiles.

La DEGESCO a mis en place un comité rédactionnel associant ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication. Son objectif sera de piloter ce portail pour l'enrichir, l'actualiser, et pour en optimiser le fonctionnement et en favoriser la consultation. Cette aide aux enseignants passe aussi par leur formation initiale et continue. Après l'impulsion que nous avons donnée par le colloque national *L'enseignement d'histoire des arts*, les 15 et 16 septembre 2009 au grand amphithéâtre de la Sorbonne et à la Cité Universitaire, nous travaillons avec l'INHA sur une université d'été sur l'histoire des arts ; nous nous appuyons aussi sur l'École du Louvre et l'APAHU. Cette université se déroulera les 23, 24 et 25 août prochains. Au travers de cette université d'été, les historiens de l'art de l'INHA et les conservateurs de musée partageront avec les corps d'inspection, les formateurs et les enseignants du secondaire en charge de l'histoire des arts, savoir-faire et ressources.

Parallèlement à ces deux actions phares, les actions disciplinaires de formation et de pilotage de la formation (notamment actuellement, 2009-2010), celle dédiée à l'accompagnement des nouveaux programmes d'histoire et géographie au collège, et de lettres-histoire dans la voie pro, ont développé un volet histoire des arts. En conclusion, je voudrais bien sûr rappeler toute l'importance que le ministère et notre ministre attachent à l'enseignement d'histoire des arts et je voudrais souligner que la circulaire de rentrée, qui est un peu la bible pour l'année scolaire à venir pour l'ensemble des personnes qui ont des responsabilités dans notre ministère, à tous les niveaux (les recteurs, les inspecteurs d'académie DS-DEN, les inspecteurs de l'éducation nationale, les chefs d'établissement), cette circulaire de rentrée est particulièrement incitative puisqu'elle inscrit l'éducation artistique et culturelle et l'histoire des arts à tous les niveaux de l'enseignement scolaire dans le premier de ses principes. Cette circulaire de rentrée est construite cette année à partir de cinq principes directeurs ; or, le premier de ces principes s'intitule *Maîtriser les fondamentaux et ancrer l'éducation artistique et culturelle*. Donc, vous voyez que nous sommes bien partis et, évidemment, nous avons encore beaucoup à faire. Merci.

QUELLE DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS ?

François-René Martin, *Professeur d'histoire de l'art à l'École nationale supérieure des Beaux-arts*

Je vais effectivement essayer de traiter de la question de la didactique de l'enseignement d'histoire de l'art appliquée aux plasticiens et je vais essayer de le faire en partant d'un exemple particulier : l'enseignement de l'histoire de l'art ici, à l'école des Beaux-arts. Je précise quand même que l'école des Beaux-arts a une histoire particulière et délivre un enseignement qui est assez singulier par rapport à toutes les écoles d'art en France.

S'il fallait définir cette particularité, il faudrait insister sur la pratique de l'atelier, qui est le foyer de la scolarité des étudiants ici. Autour de l'atelier, s'agrègent plusieurs enseignements : des enseignements de technicités, qui ont une histoire longue (mosaïque, vitrail, etc.), des enseignements académiques qui tiennent à la tradition de l'école comme la morphologie et des enseignements théoriques. Ces enseignements théoriques et donc l'histoire de l'art ne sont pas au centre de la scolarité des étudiants ; ils ont une place importante, mais c'est l'atelier qui est au centre de la scolarité.

Ces enseignements théoriques se déclinent sous la forme de cinq chaires permanentes : une de création littéraire, une d'esthétique, une d'art contemporain, une de photographie et une à l'appellation plus générale, histoire de l'art (c'est la chaire que j'ai le privilège d'occuper, chaire que Nadeije Laneyrie-Dagen a occupé avant moi). Enfin, il y a deux chaires « satellites », une d'anthropologie et une de cinéma. De ce point de vue-là, cette école est à l'opposé du modèle d'écoles comme l'École du Louvre. Il y a cinq enseignants théoriques titulaires ; à l'école du Louvre, il n'y a pas de professeurs titulaires mais il y a huit-cent dossiers de professeurs ouverts, ce qui indique déjà la fragmentation, la spécialisation extrêmes du modèle de l'École du Louvre, à l'opposé du modèle d'ici où il y a en définitive peu d'enseignants pour ces enseignements théoriques. Autre spécificité ici : les cours se font de manière indifférenciée selon les années d'étude des étudiants. Je peux avoir dans mon cours des étudiants de première, deuxième, troisième ou quatrième année de manière indifférente. C'est le principe de la classe de village appliqué à une grande école. Ce qui est d'ailleurs quelque chose d'intéressant en même temps que problématique car cela oblige d'adapter le contenu de ses cours pour que cela puisse intéresser un étudiant de première année et des étudiants qui sont déjà un petit peu plus mûrs.

L'enseignement d'histoire de l'art s'est constitué autour de deux matières : l'histoire de l'art et l'esthétique. C'était les deux pôles qui ont constitué le foyer des enseignements théoriques avec la création d'une chaire, en 1863, occupée par Viollet-le-Duc. En même temps, l'arrivée de Viollet-le-Duc dans cette école constitue une sorte de scène primitive pour l'enseignement d'histoire de l'art aux plasticiens. Cela s'est passé extrêmement mal : Viollet-le-Duc avait été accueilli par un chahut, par des protestations des artistes qui voyaient d'un très mauvais œil la réforme engagée par Viollet-le-Duc et Mérimée, et aussi la place que devait avoir l'enseignement de l'histoire de l'art dans leur formation. Dans l'esprit de Viollet-le-Duc, cet enseignement devait servir à « détraditionaliser » la formation académique. C'est donc un réflexe conservateur, corporatiste qui a été à l'origine de cette révolte des étudiants dont Viollet-le-Duc ne s'est jamais remis : il a démissionné au bout de six mois. Et son successeur a été Hippolyte Taine qui est resté un peu plus longtemps et qui a marqué l'histoire de l'école et l'histoire de cette chaire. Il y a quelque chose de frappant lorsqu'on étudie l'histoire de cette école dans le détail : l'enseignement d'Hippolyte Taine a connu un succès mondain considérable, mais il a connu un succès mitigé auprès des artistes ici à l'école. Lorsqu'il a quitté ses fonctions, les professeurs ici qui ont cherché à lui trouver un successeur faisaient remarquer que tout le monde suivait les cours de Taine dans Paris, mais qu'il n'y avait aucun étudiant qui n'y allait, tout le monde sauf les étudiants. On a cherché à lui trouver un successeur qui sortirait de ce modèle de la leçon mondaine. Ce fut Louis de Fourcaud, qui avait de vraies préoccupations de didactique. Lorsqu'on

regarde les plans de cours de Fourcaud, on s'aperçoit qu'ils sont à l'opposé de ce que faisait Taine : des cours très spéculatifs. Les cours de Fourcaud étaient des cours très synthétiques sur trois ans qui donnaient, livraient un survol très académique, très didactique, sans originalité, de l'histoire générale de l'art de l'antiquité jusqu'au début du XIXe siècle, pour aller vite.

Je ne suis pas sûr qu'aujourd'hui encore, quand je vois les intitulés des cours de mes collègues, nous soyons vraiment sortis de cette bipolarité, entre le cours didactique de survol et d'autre part le cours séminarisé. J'ai des collègues qui font avec beaucoup de talent des cours sur un artiste pendant un an ou un semestre et ce sont des cours qui sont très suivis ; j'ai un collègue, Pierre Bergounioux, qui estime qu'un cours d'histoire de la création littéraire doit se faire sous la forme d'un grand survol à travers des notions évidemment comme la littérature mondiale, mais c'est pour lui l'occasion d'aller de l'Antiquité vers des formes de littérature très contemporaines.

Dans mon cas, j'essaie d'avoir une sorte d'équilibre entre un cours très général à partir d'un thème qui permettra de traverser l'histoire de l'art et un cours plus expérimental qui autorise un cadrage chronologique différent et plus serré. Par exemple, ces deux dernières années, j'ai fait cours sur le corps et le nu, ce qui me permettait de balayer un champ très large de l'Antiquité jusqu'à nos jours. De fait, j'occupe cette chaire depuis trois ans et cela ne va pas sans un certain nombre de questions que je ne cesse de me poser. A l'origine, cet enseignement était né alors qu'il y avait très peu de chaires d'histoire de l'art en France. Cela rendait légitime la formulation très générale de cette chaire. La question du rapport au passé, en outre, était une des questions les plus sensibles pour les artistes ; aujourd'hui, nous sommes dans une situation radicalement différente, alors même que dans son intitulé, cette chaire n'a pas beaucoup changé.

Premier élément qui indique ce changement radical : les artistes, tout d'abord, n'ont plus du tout le sentiment de participer à une histoire longue (du moins je ne le crois pas). Ils se reconnaissent encore moins dans une tradition, ou si c'est le cas, dans une tradition très différente. Je suis par exemple cette année les élèves de l'atelier de Richard Deacon, qui préparent leur diplôme, Richard Deacon ayant été nommé à Düsseldorf ; c'est un atelier très dynamique, avec des étudiants qui sont très motivés, souvent très cultivés et travailleurs. La tradition dans laquelle certains se reconnaissent, c'est la sculpture californienne des quinze dernières années (en tout cas certainement pas Donatello). De ce point de vue-là, ça change totalement la signification de l'enseignement que je peux délivrer dans cette école.

Deuxième point qui fait que le paysage a radicalement changé, c'est la démultiplication des propositions esthétiques disponibles, connues, qui constituent l'univers esthétique dans lequel ils se situent et ils évoluent. De ce point de vue-là, d'une certaine manière, l'histoire se dissout largement dans la géographie ; leur perception de la scène contemporaine se fait beaucoup en fonction de critères géographiques : la scène californienne, la scène chinoise, la scène des pays de l'Est, etc. Cela entraîne évidemment pour moi un changement : j'ai parfois l'impression que leur parler d'art ancien (avant 1950) revient à leur donner des nouvelles de la planète Mars. Cette métaphore, je l'assume totalement ; elle me permet d'ailleurs de convoquer celle d'Antoine Compagnon, que je trouve très belle, celle qu'il faisait à propos de l'histoire de la littérature, et qui disait que l'idée même d'un enseignement général de la littérature, d'une littérature générale était quelque chose qui n'avait plus cours, et que dans la conception qu'il avait de sa propre chaire au collège de France, ce qu'il devait proposer comme critique littéraire, c'était davantage des traverses. Il en appelait à la métaphore de la cartographie, du paysage global dans lequel il faudrait tracer des itinéraires qui ne correspondraient plus aux avenues académiques qui étaient tracées dans le passé. De ce point de vue-là, j'aime bien cette métaphore de l'espace.

On pourrait presque faire raisonner une autre métaphore qui serait celle du cosmos poétique évoquée par les romantiques allemands. Ils ne séparaient pas l'exploration des pays exotiques comme le Brésil, ou l'exploration des langues anciennes à la recherche d'une sorte de langue originelle de la

recherche d'une peinture des origines. Leur démarche d'historiens de l'art était indissociable d'une démarche de connaissance, poétique beaucoup plus générale qui consistait à imaginer toute les choses sous la forme d'un grand cosmos dans lequel l'histoire de l'art était en quelque sorte une constellation dans ce cosmos. C'est une métaphore à laquelle les étudiants sont très sensibles ; ça leur permet en tout cas de se dégager de l'idée qu'ils seraient obligés de revenir à une sorte de tradition. L'idée que les formes du passé participent d'un cosmos poétique, c'est quelque chose qui est pour eux véritablement utile et qui les libèrent de ce fardeau un peu encombrant que serait la tradition. [...]

Intégrer les outils traditionnels de l'histoire de l'art

François-René Martin

[...] Cela ne veut pas dire que je vais renoncer dans mon enseignement à tous les instruments traditionnels de l'histoire de l'art et je pense que la pire chose serait de leur donner l'idée que l'histoire de l'art est un grand magasin à formes et motifs. Ces instruments traditionnels de l'histoire de l'art, j'aimerais les énumérer ici. Tout, d'abord, c'est la description. Leur apprendre à faire des descriptions précises, avec un vocabulaire varié, pour les œuvres d'art. De ce point de vue-là, je pense que c'est quelque chose qui s'impose aux plasticiens (cela leur permet d'avoir un éventail syntaxique qui leur permettra de parler de leurs œuvres et de celle de leurs amis, des artistes contemporains), mais aussi aux historiens de l'art. J'ai récemment travaillé sur la réforme de l'histoire des arts dans l'enseignement secondaire (un projet qui était piloté par l'École du Louvre, projet pour lequel j'ai beaucoup discuté avec Jean-François Chaintreau, Pierre Baqué et quelques-uns qui sont présents ici) ; nous avons placé volontairement au centre de ce projet la question de la description des œuvres, assez longue et qui était destinée aux enseignants.

Depuis deux ans j'ai aussi beaucoup travaillé à la rédaction de quelques-uns des chapitres du manuel de l'Histoire des arts du musée du Louvre qui est également destiné aux enseignants et aux élèves du secondaire ; là encore nous l'avons placée, avec une de mes anciennes élèves, Pascale Cugy, doctorante, au centre de la notice et nous avons été très souvent déçus par les descriptions faites par les musées sur leur site. Le problème principal que nous voyons dans cette description, c'est que le discours s'y fait par prétérition, comme s'il ne fallait pas tout expliquer. De ce point de vue-là, la description formelle est un bon remède pour aller à l'encontre de ce discours de prétérition qu'on trouve beaucoup chez les historiens de l'art ou les conservateurs de musée qui écrivent pour des personnes qui ont déjà un bagage considérable.

Deuxième point : la chronologie. Ça peut paraître scolaire et rebuter les étudiants, mais je leur explique qu'il faut qu'ils aient des repères chronologiques qui leur donneront une sorte de grille visuelle avec laquelle ils pourront tout de suite situer dans un musée les œuvres sans regarder le cartel. Lorsque j'étais étudiant, il y a des années, à Strasbourg, on m'expliquait qu'avec 400 ou 500 dates précises, on arrive à quasiment tout quadriller dans un musée, en tout cas pour l'art occidental, à partir du Moyen-âge. Cela donne en tout cas des repères extraordinaires. Je me souviens avoir donné à un étudiant lors d'une épreuve orale un primitif difficile à reconnaître ; c'est *Le Calvaire aux Chartreux*, un tableau français vers 1430. Il l'avait regardé et s'était douté en raison du style que c'était une œuvre qui était avant *La Piéta d'Avignon*. Il avait dit 1330, et s'était donc trompé d'un siècle ; mais pour les décennies il avait bien raisonné. Cela montre en tout cas combien très vite ils arrivent à avoir une vue très fine en matière de chronologie pour peu qu'ils ne se trompent pas dans les siècles.

Troisième point : c'est la notion de contexte historique. Le regard du spectateur, c'est une chose sur laquelle j'insiste beaucoup pour éviter le défaut de présentisme qui les guette de temps en temps. Et là, j'essaie de montrer qu'il y a des catégories de la perception qui sont historiquement situées. Un des exemples que j'ai pu montrer cette année dans le cours sur le corps, ce sont les développements

que Michael Bach Sandal avait fait pour la peinture florentine en montrant qu'il y avait trois types de peintures à Florence au XV^{ème} siècle : une peinture jaugée, qui permettait de visualiser, mesurer en quelques sortes un objet, la peinture dansée et la peinture parlée. Ce sont des catégories historiquement situées, et qui change complètement le regard que l'on peut avoir sur cette période.

Enfin, un point qui peut paraître étonnant, et qu'on peut d'ailleurs faire avant le bac, est que j'essaie de sensibiliser les élèves à l'historiographie, avec beaucoup de pincettes : il ne s'agit pas de faire une fortune critique complète d'un artiste, mais j'essaie de les sensibiliser au fait que les connaissances en histoire de l'art sont produites par l'historien de l'art. Je le fais pour des raisons d'honnêteté intellectuelle, en lisant des auteurs autorisés en la matière. Je le fais aussi pour sensibiliser à ce qu'on pourrait appeler la « fabrique de l'histoire de l'art » et à la complexité de la signification des œuvres. De fait, ici, les étudiants me parlent de leur travail que je vois évoluer, de leurs doutes très souvent ; de mon côté je leur parle aussi des incertitudes de la discipline. Il y a des œuvres d'art dans lesquelles la discipline est dans une situation d'incertitude. Il est très difficile de trancher entre des interprétations concurrentes et un petit excursus historiographique permet de montrer combien l'histoire de l'art est une sorte de discipline qui d'une certaine manière peut rejoindre leur activité dans ses incertitudes, ses cheminements incertains. Les étudiants ici (et c'est la spécificité d'une école comme celle-ci) entraînent les professeurs dans leurs ateliers et les professeurs de leur côté les entraînent dans la bibliothèque et sur l'établi de l'historien de l'art.

Ces allers-retours peuvent être très fructueux. Je me souviens d'une étudiante qui peignait des tissus très étranges qui étaient accrochés sur des branches d'arbre. Elle s'était inspirée d'un rituel du Limousin, c'était quelque chose de plastiquement intéressant et d'assez beau. Elle était venue suivre l'année d'après un cours que j'avais consacré au détail tragique dans le paysage ; c'était l'intitulé de mon cours. Un jour, elle était venue me voir en me faisant remarquer qu'elle était allée voir au Louvre les tableaux de Poussin ; elle me faisait remarquer que dans le tableau d'*Orphée et Eurydice*, au Louvre, sur la droite de ce tableau, il y avait un très beau drapé rouge accroché dans un arbre : je ne l'avais jamais vu, je ne suis pas sûr que beaucoup d'historiens de l'art l'ont vu. Je crois que cet exemple témoigne des allers-retours tout à fait fructueux qu'il peut y avoir entre l'enseignement de l'histoire de l'art et les pratiques artistiques.

Les arts plastiques dans le secondaire : contre, tout contre l'histoire de l'art

Mathias Bouvier, *Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional d'arts plastiques en charge de l'histoire des arts*

Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs, mon ambition face à cette articulation entre pratique artistique et histoire de l'art (ou des arts) est tout à fait mesurée. Ma parole d'Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional d'arts plastiques en charge de l'histoire des arts me conduira à faire passer cette question au crible d'observations de terrain en collège et en arts plastiques, ceci dans une académie. Ainsi, durant les séances d'arts plastiques en collège ou en lycée, tous les jours sont convoqués des œuvres d'art, des images des œuvres anciennes ou contemporaines, voire les œuvres elles-mêmes, ceci par le biais de reproductions papier ou projections numériques, par le biais de présentations d'œuvres au sein même de l'établissement, ou par le biais de visites de lieux, de monstrations ou de diffusions de l'art (musées, fonds régionaux d'art contemporain, centres d'art). Cette imprégnation des œuvres en arts plastiques est rendue possible par une pratique plastique qui en intègre le geste, la matérialité et le questionnement critique.

La didactique des arts plastiques se fonde ainsi sur une articulation réfléchie entre pratique d'une part, et culture artistique d'autre part. Les œuvres quelles qu'elles soient, anciennes, contemporaines, européennes, extra-européennes, étant selon les cas incitation, matière même du travail, levier de

travail ou objet d'étude et d'analyse qui vient ponctuer le travail plastique. Les œuvres d'art sont donc sollicitées très diversement par les professeurs d'arts plastiques et ceci pour répondre au besoin de l'enseignement tant dans son aspect pratique que dans sa dimension culturelle. Diversement, j'insiste : car chaque enseignant en collège ou en lycée est invité à mettre des stratégies d'apprentissage qui permettent aux élèves d'expérimenter. A la commande classique se substituant une proposition de travail, à l'injonction se substituant une incitation de travail, à l'exécution servile se substituant une résolution plastique de problèmes. Ces pratiques pédagogiques existantes sont l'application fidèle de programmes officiels existant maintenant depuis des décennies en arts plastiques. Sans nostalgie et très rapidement, un bref rappel historique en nous bornant à résumer certaines grandes lignes de forces. Dans les programmes un peu anciens de 1977, l'approche de l'œuvre d'art est conçue en donnant des clefs pour la déchiffrer, je cite, « pour vaincre l'inhibition voire l'hostilité de ceux qui ne sont pas préparés à la recevoir, tout en veillant à éviter la rencontre prématurée avec certaines œuvres dont on peut craindre l'effet traumatisant sur de jeunes esprits ». Il est question dans un même temps de sensibilité esthétique. On parle d'éveiller l'enfant à la beauté des choses simples et de le mettre en garde contre la laideur de ce qui peut composer son environnement, je cite toujours : « ses objets familiers, son lieu de travail, son habitat, son horizon ». Volonté donc d'éveiller le sens esthétique, l'esprit critique et de favoriser la rencontre avec les œuvres. Cette formation à l'art et par l'art s'inscrit dans une répartition équilibrée (et c'est toujours le cas) entre développement par une expérience personnelle de la créativité de l'élève et d'autre part, enrichissement d'un bagage culturel. Les programmes successifs de lycée ou de collège fondent les contenus d'enseignement sur cette même bipartition : d'une part sur des œuvres de création qui sont issues d'éventuels supports de travail, d'autre part l'indication de mouvements artistiques et de noms d'artistes. Le monde auquel se réfère l'enseignement des arts plastiques étant bien celui de l'art avec une permanence établie entre production d'élève et œuvres issues de vastes champs de référence.

La référence aux œuvres d'art est donc constante dans les pratiques des professeurs d'arts plastiques au collège et au lycée, et ceci avec les réussites que nous connaissons grâce à des enseignants d'arts plastiques dont il faut saluer les compétences et la qualité de l'engagement. Cette question de la sollicitation d'œuvres dans l'enceinte même de la salle de la classe d'arts plastiques est réactivée avec la mise en œuvre de nouveaux programmes d'arts plastiques qui encadrent l'enseignement d'histoire des arts. L'intrication réfléchie entre pratique et culture artistique consacre à nouveau la référence aux œuvres qui assure le fondement même des problématiques et des questions que les élèves abordent dans la pratique. La diversité des œuvres y est centrale ; ce large spectre se décline en genres, en styles, en périodes. Genres sans exclusives, des arts plastiques, de l'architecture, des domaines de l'image fixe et animée. Périodes également sans exclusives, sans majorer en arts plastiques excessivement la création artistiques contemporaine au détriment d'œuvres plus anciennes.

Les références aux œuvres sont envisagées selon des choix sciemment opérés par les enseignants mais aussi en fonction des modalités de monstration, de présentation des œuvres dans l'enceinte même de la classe ou hors de la classe par le biais de projections numériques ou par le biais de visites de musées ou institutions culturelles. Le nouvel enseignement d'histoire des arts vient apporter confirmation de l'ensemble de ces points. Avec toutefois quelques questions en suspens pour les enseignants, ou à l'échelon académique pour les corps d'inspection. Ce qu'on peut observer c'est qu'il n'y a pas de hiatus, de fossé entre l'appel obligé à des références artistiques et les pratiques qui fondent notre discipline en arts plastiques. Mais la question de la référence aux œuvres n'est pas posée en arts plastiques ou dans l'enseignement d'histoire des arts selon les mêmes perspectives ni les mêmes finalités. Dans un cas, en arts plastiques, la question de la référence à l'œuvre ou à un champ d'œuvres peut être implicite ; les œuvres peuvent être convoquées simplement dans le cadre d'une proposition de travail faite aux élèves qui se réalise dans la pratique, avec des élèves qui éprouvent concrètement des pratiques singulières, qu'elles soient numériques, sculpturales ou graphiques. Mais

les références artistiques ne sont pas nécessairement présentes ou présentées. Elles constituent un référent théorique au travers de la pratique même.

En revanche, du côté de l'enseignement d'histoire des arts en collège, on touche plus strictement à une pratique culturelle. On doit ici faire référence de manière explicite à des œuvres, ce qui n'est pas obligatoirement le cas en arts plastiques. Et l'enjeu est bien ici de comprendre dans son historicité même la place, le statut et la fonction d'une œuvre d'art. Elle est donc première, à l'inverse d'un travail de pratique plastique qui ne requiert pas nécessairement la présentation d'une œuvre d'art. On change donc de perspective entre la discipline des arts plastiques et l'enseignement d'histoire des arts. Ces deux enseignements travaillent donc avec un même champ référentiel (les œuvres d'art), mais ils ne viseraient pas les mêmes apprentissages. Il me semble que cet apparent hiatus peut être aisément comblé avec la conservation du jeu de va-et-vient continu entre pratique comme mode exploratoire de connaissance et culture artistique, l'enseignement d'histoire des arts étant ici entendu comme culture artistique et s'inscrivant dans ce cercle vertueux durant quelques séquences de l'année scolaire.

A titre de conclusion et pour rester synthétique, sans souci de nuance : il me semble en constatant d'une part les pratiques pédagogiques existantes en arts plastiques et d'autre part un éventuel hiatus entre des objectifs en histoire des arts qui ne sont pas les mêmes que ceux des arts plastiques, qu'il faut élaborer rapidement à l'échelon académique un travail de formation aux contenus chez les enseignants d'arts plastiques, dont les compétences et méthodes de travail sont reconnues, mais pour lesquels la question de la référence aux œuvres en terme de description, de chronologie, de contexte historique, n'est peut-être pas acquise.

Nécessaire diversité des échelles, des patrimoines et des esthétiques

Nadeije Laneyrie-Dagen, *professeur d'Histoire de l'art à l'École Normale Supérieure*

Je tiens à dire mon plaisir de prendre la parole dans un lieu si beau et qui m'est très cher. Il est peut-être difficile en dix minutes de présenter des vues claires sur le sujet que j'ai proposé : quel patrimoine enseigner ? Et pourtant j'ai la prétention de soumettre ce thème à votre réflexion et à des débats qui pourront, je l'espère, émerger. La question se pose géographiquement et chronologiquement. Les programmes d'histoire de l'art qui sont pour le lycée en cours d'élaboration vont suivre la périodicité des cours d'histoire. Ils doivent donc mener tout naturellement jusqu'à la période contemporaine récente et même jusqu'à l'histoire immédiate. Il faut évidemment s'en réjouir.

L'enseignement que nous donnons doit donner des racines aux jeunes gens. Elle doit leur faire prendre conscience de l'épaisseur des temps passés, de la diversité des systèmes esthétiques qui se sont succédé et de la richesse d'un héritage. Le patrimoine est ici compris au sens strict, étymologique : l'héritage de nos pères. Elle doit tout autant introduire à ce qui est, ou ce qui sera le patrimoine de demain : autrement dit, la création artistique vivante qui accompagnera ces jeunes gens tout au long de leur vie. Si les programmes d'histoire visent après le BEPC et après le baccalauréat à mettre sur le marché de la vie citoyenne des électrices et des électeurs responsables, l'enseignement de culture artistique doit préparer des amateurs ou des consommateurs (car c'est aussi de cela qu'il s'agit) de spectacles et de manifestations culturelles en tout genre qui soient également lucides et responsables.

Pour cela, il faut sans doute cette combinaison, et tisser indissociablement le passé au regard du présent, le présent au regard du passé. Cet enseignement qui prend en compte le passé et le présent étant présumé un fait acquis, je me situerai plutôt sur le plan de la géographie. Je me suis intéressée pour la première fois aux programmes d'histoire des arts à l'occasion d'un colloque au printemps 2008. Les discussions que j'ai entendues au fil des deux années qui ont suivi, ont insisté sur des aspects qui sont indissociablement liés. Il s'agit de différencier l'œuvre de sa simple reproduction et de favoriser le contact physique avec elle. C'est-à-dire que l'on souhaite que l'élève fasse l'épreuve des

aspects matériels de ce qui est créé : le format, la texture, l'insertion dans un environnement, etc. Ce faisant, on espère que les jeunes gens pourront développer ce sur quoi Didier Lockwood a insisté à juste titre : une approche sensible de l'œuvre, et pas seulement rationnelle, historique ou formelle, quoi qu'il soit nécessaire de ne pas opposer l'une et l'autre de ces approches.

Cette ambition nécessite donc d'aller voir les œuvres avec les élèves, autrement dit de se rendre au musée, au cinéma, au concert, au théâtre, au ballet, ou simplement dans la ville. Ce contact enrichissant se fait dans le quotidien de l'enseignement, par force, dans le seul contexte de la proximité. Le professeur, même s'il peut envisager en des circonstances que l'on voudrait les plus aisées et les plus fréquentes qui soient des déplacements et des voyages va fonder sa pédagogie sur le patrimoine accessible, donc local. A ce point, il se pourrait bien que le prescripteur en vienne à hésiter car il peut présider un danger. Favoriser le contact avec les œuvres du lieu ne doit pas signifier emprunter la pente du régionalisme. Mettre en évidence les mérites d'une œuvre qui cependant ne figure pas dans le répertoire des best-sellers mondiaux est utile et précieux. Rendre les élèves d'une région fiers de cette région n'est pas moins utile, n'est pas moins précieux. Mais borner ou risquer de borner l'horizon d'enfants à des ressources locales (qu'ils croient quelquefois connaître, à tort sans doute) mais qui du coup n'ont pas la saveur du neuf, et qui d'autre part ne sont pas toujours pour de mauvaises raisons aussi prestigieuses qu'on le souhaiterait, cela comporte des risques. Risque de frustrer la curiosité et l'authentique envie de quelque chose de très beau ou de très fort (j'emploie délibérément un lexique un peu puéril) de jeunes gens dont les enseignants ont la charge de développer l'esprit et la soif de découvrir. J'ai la faiblesse de croire que l'émotion artistique est d'un autre ressort que l'histoire de l'art en un point qui est celui-ci. Cette émotion survient devant une œuvre forte, et seulement devant une œuvre forte. Le travail des historiens apprécie cette œuvre forte, il l'explique, la démarque en confrontant cette œuvre forte à d'autres qui ne sont point aussi fortes. Cette explication historique est utile, elle permet de comprendre les raisons qui fondent un chef d'œuvre, mais elle suppose un circuit logique où le plaisir de voir, d'entendre peut en partie se perdre.

S'il n'est pas question de procéder à la manière des jurys académiques de l'ancien temps, autrement dit de décréter ce qui est fort et ce qui ne l'est pas, il convient cependant d'éviter qu'une formulation des programmes qui privilégierait trop exclusivement le local, empêche certains enfants dans des régions qui seraient moins riches que d'autres du point de vue patrimonial, de rencontrer ces œuvres dont nous savons tous qu'elles sont plus capables d'émouvoir, d'interpeller, de faire réfléchir, que d'autres. La mise en valeur pédagogique, que je ne réfute nullement, des patrimoines régionaux, doit être combinée et conditionnée par cette interrogation de précaution. S'agit-il d'appuyer un attachement légitime à un lieu ou bien de préparer de futurs adultes qui, dans un monde où les emplois nécessiteront des mobilités considérables, seront psychologiquement et culturellement aptes à découvrir d'autres régions ou pays et à s'y adapter heureusement ?

Plus fondamentalement, quel patrimoine devons-nous enseigner bien au-delà de la question de la région ? Nous formons des enfants qui vivent en France, notre passé artistique est riche et la création contemporaine ne se porte somme toute pas si mal. De nouveau, au nom de la proximité, la présence des œuvres, et d'une fierté qui n'est pas illégitime, devons-nous enseigner d'abord, surtout ou seulement la création française ? Ou bien encore, puisque la France appartient à l'Europe et que l'Europe sera sans doute le monde familier et, je l'espère, l'univers citoyen et culturel commun de nos élèves de demain, devons-nous enseigner, pourvu que l'on quitte le domaine français, l'art de l'Europe d'abord et essentiellement ? La préparation d'un site ambitieux par l'École du Louvre, menée par des experts pour lesquels on peut avoir la plus haute estime, une histoire européenne des arts répondent à ce projet. Mais pourtant, qu'est-ce que l'Europe ? Ou plutôt, que sont les Européens et que sont nos élèves qui sont ces Européens ? Enseigner l'art du Vieux monde revient à enseigner une tradition. Nos ancêtres les Européens, est-ce tellement plus légitime que d'enseigner la création française ? Nos ancêtres les Français ? Est-ce tellement plus légitime que d'enseigner seulement la création régionale ?

Nos ancêtres les Bretons ? J'entends d'enseigner ceci à tous les enfants de toutes les origines que les professeurs réellement ont dans leur classe.

J'imagine que vous comprenez très bien où je veux en venir. Les enfants auxquels nous enseignons sont parfois d'une souche ancienne française. D'autres fois, souvent, eux-mêmes ou leurs parents ou leurs grands-parents ont appartenu à l'immigration. Ces enfants ont pour ancêtres non pas des Grecs, non pas des Romains, non pas des Chrétiens du Moyen-âge, ils n'ont pas Raphaël, Poussin ni Bach ou Beethoven parmi ces ancêtres, mais des personnes venues d'Asie, d'Afrique noire ou du Maghreb, porteuses elles-mêmes d'un très riche patrimoine. Leur bonheur et leur confort à vivre, à grandir, à devenir adultes en Europe et en l'occurrence en France, ne peuvent pas être le résultat d'un enseignement qui ne fera aucune place à l'art, aux arts qui, d'Al-Andalus aux masques africains, en passant par les estampes japonaises, ont largement permis dans des périodes diverses le renouveau successif des arts ou de la pensée de l'Occident.

Enseignée comme forme artistique valide, exclusive, bref comme modèle, l'esthétique occidentale façonnée par le double héritage classique et chrétien pose avec évidence un problème. Multiplier les références, vouloir tout enseigner aurait pour conséquence, j'en suis consciente, de n'enseigner plus rien. Privilégier de façon exclusive un système (celui de l'Occident) qui place en son centre du point de vue de la sculpture, de la peinture, de la chorégraphie, etc., le corps et la représentation imitative du monde, cela comporte des risques : le risque du refus brutal de ces formes artistiques, le risque de leur incompréhension ou pire, le risque de l'indifférence : « cela ne me concerne pas ». Comment alors procéder ? Il me paraît qu'il est évidemment légitime de placer le patrimoine européen, français (auquel je suis attachée, je vous prie de le croire), les ressources locales et les partenariats qui permettent une rencontre vivante avec les hommes et les femmes des métiers, au centre de l'enseignement. Mais il n'est pas moins indispensable, de manière systématique, de privilégier les comparaisons et les confrontations.

Notre architecture occidentale est monochrome : pierres brutes, briques, verres de couleur neutre, ou bétons laissés bruts. Elle dépend depuis longtemps ou elle a longtemps dépendu d'un système d'ornementations plastiques (colonnes, cariatides, reliefs, etc.). Les architectures de l'Islam sont des arts de construire qui ignorent totalement la sculpture, mais qui ménagent des reliefs, par la mise en volumes, et qui surtout excellent dans la mise en place d'un décor polychrome (les briques émaillées bleues et jaunes du Proche-Orient ou du monde iranien, de l'Asie centrale). L'art européen met le corps à nu et il invente, il oublie puis réinvente le portrait. Ce qui ne va pas sans difficultés. La crise iconoclaste dans l'Empire byzantin puis celle qui intervient au moment de la Réforme le disent assez. L'art de l'Asie s'intéresse au cosmos davantage qu'à la figure humaine. Les peintures chinoises, les peintures japonaises établissent de minuscules silhouettes dans des paysages incommensurables ou elles laissent des paysages vides de présence humaine. En incitant à la prise de conscience, par de telles confrontations, qu'existent des esthétiques alternatives à la création occidentale ; en demandant aux professeurs de montrer que le système caractéristique de l'Europe s'est mis en place, non pas harmonieusement, mais au prix de crises, de heurts et de difficultés multiples, on fera comprendre aux élèves que l'art n'est pas une chose anodine, qu'il constitue un enjeu essentiel des sociétés qui n'est pas l'illustration d'une époque, mais qui *est* véritablement cette époque ; autrement dit, que l'art est le lieu où se jouent les questionnements, les doutes, les espoirs d'un temps.

Dans ces conditions, l'enseignement de l'histoire des arts ne sera pas simplement un enseignement de culture générale, de culture humaniste, ces termes qu'on utilise sans que jamais on ne s'interroge sur leur évidente opportunité : le latin, le grec, est-ce encore la question ? Mais il sera un outil de la construction des esprits, une occasion pour les enfants de se questionner sur leur position et sur les choix qu'ils voudront faire dans la société où ils vivent, en connaissant et en appréciant les choix qu'ont fait ou que font d'autres sociétés et cultures. Je vous remercie.

Pierre Baqué, *Professeur des universités en arts plastiques, Paris 1 Panthéon-Sorbonne*

Je suis ravi de ce qui se passe ici aujourd'hui et du caractère bien ciblé de la question que l'on doit traiter, l'enseignement des arts plastiques et celui de l'histoire des arts. Merci aux trois derniers orateurs dont la parole élève le débat. Nous avons entendu des choses sans doute très précieuses. Quant à moi, je souhaite en venir à des considérations plus triviales pour me demander où nous en sommes dans la mise en œuvre du nouvel enseignement. Je rappelle que c'est la première fois dans l'histoire de l'éducation en France que la question artistique et culturelle est posée avec le souci de s'adresser à tous les élèves sans exception. Durant des décennies, la généralisation a été évoquée, mais plutôt comme un slogan que comme un vrai projet. Il a fallu une décision présidentielle pour qu'il en soit ainsi, la seule possible parfois, pour faire changer les choses. Songeons que c'est une simple rencontre entre le chancelier Kohl et le président Mitterrand qui a abouti à la création d'une chaîne commune qui est devenue Arte. C'est au retour d'une de ces rencontres que les Ministres et Premiers ministres compétents ont appris qu'ils disposaient de quelques semaines pour mettre cela en place. Il n'y a que comme cela que les choses peuvent avancer, pour que devienne possible quelque chose qui est jugé par les administrations et les spécialistes comme impossible jusque-là.

C'est ce qui s'est passé avec la première étape de la création d'un enseignement d'histoire des arts. Pour ce qui regarde son enracinement et son développement, la volonté doit être au rendez-vous. Alors, bien entendu, les informations officielles fournies par les ministères ont toujours un côté positif et optimiste : ça signifie leur engagement et c'est très bien. Mais si l'on creuse un petit peu plus et que l'on considère que l'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire, du collège et du lycée, on constate objectivement que ce n'est pas le cas dans la mise en œuvre. A l'école primaire, même si c'est difficile à déterminer étant donné que le maître est seul responsable de tout ce qui se fait, on sait très bien à partir des exemples que l'on reçoit périodiquement qu'il se passe des choses. Mais comment ? Sur quels fondements pédagogiques ? On ne le sait pas. Ce n'est pas parce qu'il y a des programmes qu'ils sont appliqués. On sait très bien que les enseignants n'ont une connaissance que très lointaine des programmes. Ce qui est encore plus gênant, c'est le rôle que jouent les chefs d'école et d'établissement qui sont ensuite submergés par des déferlantes de circulaires, de textes ministériels multiples et variés qu'ils n'ont pas le temps de lire et qu'ils se contentent simplement de survoler.

Le collège est une situation particulière, Monsieur Bouvier nous l'a rappelé avec beaucoup de raffinement, Monsieur Moirin et d'autres en parleront tout à l'heure, qui résulte de deux faits : premièrement, les textes ont prévu que trois disciplines participeraient obligatoirement, ce qui a fait crier d'ailleurs les représentants de ces trois disciplines : l'histoire, les arts plastiques et l'éducation musicale. Cela paraissait très coercitif, et moi personnellement je trouvais cela fâcheux. Or, je ne suis pas sûr de toujours trouver cela fâcheux, parce que je pense que s'il se passe quelque chose dans les collèges, c'est parce que pour les chefs d'établissement, il y a obligation de s'assurer que le professeur d'arts plastiques, celui d'éducation musicale et celui d'histoire apportent leur contribution. Ce qui n'exclut pas, et on l'a vu à propos des jurys du brevet, que d'autres disciplines interviennent.

Donc, de ce côté-là, je pense qu'au collège, il se passera effectivement quelque chose. A l'école primaire, j'y reviens quelques instants, on ne sait pas très bien mais on a l'impression qu'il se passe quelque chose. Au lycée, par contre, il est évident qu'il ne se passe rien ou à peu près. Il y a à cela plusieurs raisons : il existe déjà un enseignement optionnel d'histoire des arts qui trouble un peu les esprits. Il y a des chefs d'établissement qui disent « Cela continue, c'est optionnel, ce n'est pas obligatoire ». C'est d'autant plus fâcheux qu'une circulaire du Ministère de l'Éducation nationale sur ce sujet a oublié d'écrire « obligatoire ». Donc au lycée, on estimait que ça continuait comme avant,

que ce n'était pas obligatoire ; on peut espérer que la situation changera. Deuxième point : on ne peut pas dire qu'obligatoirement enseigneront au lycée des professeurs d'histoire, l'histoire n'étant plus obligatoire en terminale dans certaines sections. Enfin, il n'y a pas partout et loin de là des professeurs d'histoire de l'art, et encore moins des enseignants d'éducation musicale. Certes, il y a des enseignants d'arts plastiques, de musique cette fois-ci, d'histoire des arts, de théâtre, de cinéma, etc., mais dans des quantités beaucoup plus réduites. Il importe d'innover sinon le discours suivant va s'imposer très rapidement: « on ne peut pas le faire ! ce n'est pas possible ! il n'y a pas les enseignants voulus ! ». Ou alors, l'enseignement sera uniquement confié aux professeurs de lettres, de langues ou d'histoire qui dans une certaine mesure proclament majoritairement : « Mais ce n'est pas nouveau, on l'a toujours fait ». Là réside la difficulté principale.

Et puis je conclus sur deux points : si la réforme de l'histoire des arts est aujourd'hui un succès au collège, c'est parce qu'on a identifié trois catégories d'enseignants devant intervenir obligatoirement et qu'il y a une évaluation annoncée avec le Diplôme National du Brevet, optionnelle dans sa mise en œuvre, et qui est expérimentale pour le moment, mais obligatoire dès l'année prochaine. Il faut donc rappeler sans fin les faits suivants : tout enseignement qui n'est pas évalué de façon significative et claire est un enseignement qui est promis à la disparition sournoise et progressive. Donc, si on n'envisage pas une évaluation au diplôme terminal du baccalauréat (et je regrette, il ne faut pas uniquement parler de l'enseignement général, il y a aussi des enseignements professionnels et technologiques où l'on dispense des cours d'arts appliqués obligatoires à tous les niveaux), il ne se passera rien au lycée. Ça va gêner beaucoup, mais il faut que le Haut Conseil réclame cela avec insistance sinon nous nous acheminerons certainement vers l'échec.

[...]

Alain Casabona, *secrétaire général du Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle*

Je voudrais intervenir sur la question principale posée par Pierre Baqué qui est celle du résultat de l'implication du politique. Il y a maintenant des textes, il y a des premiers résultats. Se pose la question de la formation et des corps intermédiaires, et l'Inspection en sait quelque chose. Je crois qu'il faudrait peut-être rappeler tout simplement que nous avons une loi fondamentale, qui entre dans le cadre de l'évaluation sur vingt ans des politiques culturelles des différents États de l'UE, et qui est considérée comme le texte majeur, à une réserve près du Conseil de l'Europe : à condition qu'elle soit appliquée. Mais nous avons tous les ingrédients qui permettent, au-delà de la prescription et de l'implication politique, d'attendre une obligation de résultats et de répondre aux questions de la représentation nationale : c'est la loi numéro 88/20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques qui est plus actuelle que jamais. Elle donne aux questions posées par Pierre Baqué quelques éléments de réponse. Au chapitre 1, dans l'article 3, les enseignements artistiques comportent au moins une initiation à la musique et aux arts plastiques, ils ont pour objectif une initiation à l'histoire, et déjà à l'époque, à l'histoire des arts et aux pratiques artistiques. Sur la question de l'obligation au lycée, la réponse est apportée par l'article 5 : « Les enseignements artistiques dispensés dans les établissements visés aux articles 3 et 4 ci-dessus sont sanctionnés dans les mêmes conditions que les enseignements dispensés dans les autres disciplines. »

Nous allons donc peut-être saisir le Ministre de l'Éducation nationale pour voir sous quelle forme nous pouvons mettre en place un décret d'application, ou du moins un document permettant aux administrations de voir la façon d'intervenir de façon plus « musclée ». La décision pédagogique est totalement dans les mains des chefs d'établissements : nous étions à Aubervilliers encore cette semaine dans un collège où l'on a encore pu constater que le projet pédagogique dépend du chef d'établissement. Mais il ne peut pas y avoir de bon vouloir, il y a une loi et une volonté politique, c'est un dossier de société majeur. Tout le monde sait qu'on ratera l'école tant qu'on ne donnera pas une

attention à accorder le sensé et le sensible. Nous avons là tous les ingrédients dans la loi du 6 janvier 1988 qui est plus actuelle que jamais.

L'émotion peut ouvrir au savoir, et le savoir décupler l'émotion

Nadeije Laneyrie-Dagen

Pour rebondir sur ce que vous venez de dire : cette dimension de contact autobiographique, personnel, affectif est importante. Si on ne trouve pas dans les programmes et les enseignements que nous allons mettre en place cette dimension affective, qui fait que chaque élève a une bonne raison d'avoir envie d'aller au contact des œuvres, nous n'y parviendrons pas. Les professeurs volontaires qui décident avec passion d'enseigner le cinéma, la danse, la musique ou les Beaux-arts le font généralement pour le même type de raison que vous. Pour une partie d'entre eux, je ne vois pas comment ils peuvent établir spontanément un rapport sensible avec des œuvres qui ne relèvent pas d'une histoire familiale, d'un passé et d'une fierté. [...] François-René Martin parlait d'atelier dans son intervention : je crois que cette démarche est au cœur de cette relation. [...]

Je suis tout à fait d'accord avec les deux choses qui viennent d'être dites : l'émotion et le doute suscitent une curiosité à partir de laquelle on peut fonder une envie de comprendre du savoir qui passe par une chronologie appliquée et pas seulement savante, et par des descriptions qui font mieux voir et qui suscitent un surcroît d'émotion. A l'inverse, il ne faut pas non plus se leurrer : c'est vrai que parfois c'est difficile. J'ai fait partie du jury d'une thèse en sciences de l'éducation portant sur le cinéma à l'école, une belle thèse qui montrait les difficultés. Deux choses m'ont frappée : beaucoup de professeurs du primaire, puisque l'étude portait sur deux classes de CM1, et d'autre part sur deux classes de troisième. On est au cœur de la didactique là. En primaire, le professeur et les élèves avaient une soif terrible d'être rassurés : il fallait que la pratique du cinéma permette de travailler. « Alors, est-ce que vous avez travaillé aujourd'hui ? Non. » C'était perçu comme une activité. L'opposition travail/activité revenait constamment dans le discours des enfants qui avaient intégré ce qui était le travail et ce qui était l'activité.

On entendait cette nuance-ci : « on a appris des mots, on sait les orthographier, on sait les dates, etc. ». Je ne suis pas sûr que ça fasse avancer les choses. D'autre part, je pense qu'il n'y a pas d'opposition non plus entre un savoir qui tuerait l'émotion et une approche pratique, plastique qui serait le sésame vers une meilleure émotion. La classe de troisième utilisait (je vous le dis de mémoire, je ne sais plus si je dis le bon titre) un logiciel expérimenté par Beaubourg et qui s'appelait je crois *Ruban du temps*. Il s'agit de reprendre des films de Kiarostami en l'occurrence, sur un logiciel, chaque enfant redécoupant, jouant le rôle de monteur et pouvant élaborer de nouvelles scènes avec le même film. Il y avait dans ce jury un cinéaste qui a souligné un fait qui ne m'était pas apparu et j'ai trouvé cela très juste. Il était tétanisé parce que la partie magique, l'isolation du cinéma qui consiste à se plonger dans une salle noire, était tuée net par cet objet qui faisait comprendre comment fonctionne le cinéma mais qui tuait l'émotion. Et il a fait un rapprochement que j'ai trouvé très juste avec les *making off*. Regardez les Bill Viola : ses films sont fascinants, sauf si vous regardez le *making off*, qui vous ôte toute possibilité d'avoir une émotion devant ces vidéos. Je pense donc qu'on pourrait envisager une nouvelle journée du Haut Conseil autour de la didactique entre sensibilité et analyse.

RECRUTEMENT DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES ET LA FORMATION EN HISTOIRE DES ARTS

L'hybridité ancienne et confirmée du CAPES d'arts plastiques, entre esthétisme et historicisme

Gilles Devaux, *professeur d'arts plastiques à l'université Paris VIII*

Je suis enseignant agrégé et j'exerce effectivement à l'université de Paris VIII. J'ai été des années durant enseignant en collège dans l'académie de Créteil à Pantin et quatre années, j'ai enseigné les arts plastiques *et* l'histoire des arts, déjà, au lycée du Raincy, toujours sur l'académie de Créteil. Depuis 1996, j'interviens dans le cadre de la préparation des enseignants aux concours et ensuite à la formation professionnelle des lauréats des concours, toujours sur l'académie de Créteil. Cette formation des enseignants, j'en ai une idée à travers la préparation au concours du CAPES et d'agrégation, mais également au niveau de la formation continue des enseignants. Ce que je vais développer ici concerne plus précisément le CAPES d'arts plastiques, qui concerne le plus grand nombre d'enseignants.

J'ai deux remarques préliminaires : la question de la formation en histoire des arts au moment du recrutement des professeurs d'arts plastiques est largement tributaire du travail de préparation aux épreuves du concours. Sur Paris VIII, nos étudiants ont été invités à lire, analyser l'organisation de l'enseignement d'histoire des arts ; nous l'avons commenté collectivement, nous avons envisagé des cas de figure dans un cours d'arts plastiques en collège mais pas davantage. Contrairement aux prochaines épreuves du CAPES, la prise en compte de l'histoire des arts jusqu'à maintenant n'était pas explicitement demandée par les épreuves des concours. En revanche, la nature des anciennes épreuves permettait déjà d'y travailler, indirectement. C'est de ce travail indirect, du rapport entre histoire des arts et arts plastiques que je vais vous parler maintenant. La deuxième remarque concerne le rapport à la pratique, qui reste le centre de notre enseignement et qui constitue du côté des arts plastiques l'entrée privilégiée dans l'histoire des arts, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas en histoire. Les épreuves du CAPES réclament des compétences variées et pratiques : il y a deux épreuves de pratique, une épreuve bidimensionnelle, très orientée sur les techniques d'expression graphique et une épreuve d'admission qui cherchait et cherchera dans l'avenir à évaluer la capacité des candidats à engager une pratique artistique personnelle au regard de questions qui leur sont étrangères. C'est cette confrontation entre un cheminement personnel et quelque chose qui lui est étranger, un sujet qu'il ignore et des conditions de travail particulières qui ne sont pas les siennes qui est évaluée dans ce type d'épreuve.

Ces épreuves étaient accompagnées d'épreuves de nature plus théorique : une épreuve de culture artistique, qui avait ceci de particulier qu'elle réclamait des candidats la capacité à comparer, rapprocher des œuvres de nature différente. Il y avait dans les sujets qui leur étaient proposés une œuvre relevant de l'architecture, une œuvre relevant de la sculpture, et une troisième œuvre d'arts appliqués, de photographie ou de cinéma, ce qui supposait de la part des candidats des connaissances historiques, qu'ils soient capables de connaître les grandes questions et l'histoire de ces différents domaines, il fallait qu'ils soient capables d'employer à bon escient la terminologie de ces différents domaines et surtout, il fallait qu'ils soient capables d'établir des rapports entre ces différents domaines. La plupart du temps, pour donner du sens à ces confrontations, il fallait que l'étudiant sache prendre une certaine hauteur vis-à-vis des œuvres que j'appellerai esthétique. Il fallait dégager des questions d'ordre transversal, des questions transhistoriques pour donner du sens au rapprochement d'une architecture, d'une photographie et d'une installation par exemple.

Cette même confrontation de différents domaines est inscrite aussi dans une autre épreuve d'admission, qu'on appelle « sur dossier », de nature didactique et qui réclame de la part du candidat, à partir d'une option qu'il a lui-même choisie (théâtre, arts appliqués, photographie, cinéma) qu'il puisse échafauder une leçon à l'adresse d'élèves du secondaire. Là aussi, même si c'est indirect, il y a là quelque chose de nature à préparer les enseignants d'arts plastiques à faire ce travail de mise en

relation de domaine différents et à poser les questions spécifiques à chacun de ces domaines. Autrement dit, les épreuves du CAPES exigeaient (et exigeront toujours dans la nouvelle mouture) à la fois des compétences pratiques, théoriques et historiques, bref une polyvalence inscrite dans la discipline elle-même.

L'année dernière, ils avaient à comparer une œuvre de Nam June Paik, *Famille de robots, tante et oncle* de 1986, une réalisation architecturale de Coop Himmelblau, *Le remodelage du toit d'un cabinet d'avocat* de 1984 et une photographie de Boyd Webb, *Poumon*, de 1983, à partir d'une question : « l'assemblage doit-il être considéré comme un acte de construction homogène ou d'hybridation ? ». Je prends cet exemple car il me paraît symptomatique de cette confrontation à laquelle des étudiants qui se préparent au CAPES et donc à enseigner les arts plastiques doivent pouvoir faire face. Et ce qui m'est apparu, c'est que pour avoir des chances de succès à un concours difficile en termes statistiques, les candidats doivent être capables de prendre une hauteur, et donc de problématiser l'ensemble des dossiers qui leur sont donnés et d'en arriver à des questions transversales et d'une certaine manière transhistoriques.

Je vais vous donner un autre exemple relatif au deuxième programme actuellement en vigueur au CAPES : « Les systèmes de représentation de l'espace du XV^e au XVII^e siècle, de l'affirmation des codes à leur dépassement ». Là aussi les repères historiques sont indispensables mais pas suffisants. Le candidat doit être capable d'examiner des œuvres de natures très différentes au regard de problématiques aussi larges que leur fonction symbolique, que le rapport au spectateur qu'elles proposent, que le rapport au modèle qu'elles entretiennent, etc. Des questions qui doivent certes être chaque fois recontextualisées mais qui ont ceci de particulier qu'elles sont toujours d'actualité. La question du rapport au modèle est toujours d'actualité, celle des fonctions symboliques aussi. C'est peut-être en ce sens que ces étudiants qui se préparent aux concours, se disposent à aborder l'histoire des arts tel qu'ils le feront ensuite face à des élèves de collège. C'est aussi vraisemblablement à travers cette spécificité que les étudiants peuvent trouver des résonances lorsqu'ils préparent des épreuves de pratique.

Enfin, un dernier exemple illustrant de façon concrète ce qui se joue entre l'approche théorique et pratique du travail préparatoire au moment du recrutement. Il s'agit d'une étudiante qui présentait une pratique vidéographique consistant assez systématiquement à dissiper l'image de référence au profit d'effets graphiques de toutes sortes. Il nous a semblé opportun d'interroger leur utilité et leur sens et d'inviter l'étudiante à penser aux causes et aux enjeux de ce sujet. C'est un travail que nous avons fait avec elle sans avoir eu besoin de nous référer à d'autres œuvres, néanmoins il nous est apparu aussi opportun à un moment donné, pour favoriser cette réflexion, de lui montrer des œuvres contemporaines, modernes et passées qui pouvaient avoir une relation avec son propre travail, et notamment avec ce travail de dissipation d'une image de référence. Elle a rapporté différentes références qui manifestaient une tension entre ce qu'elle appelait « l'image figurée et les moyens de la figuration ». Elle a repéré les démarches qui, parce qu'elles interrogent l'acte, aboutissent à une sorte d'autonomie des constituants plastiques et d'autres démarches qui cultivent des écarts avec des images déjà existantes. D'un côté elle s'est référée à un *Autoportrait* de Rembrandt, aux *Dessins d'une tête* de Giacometti ou à un autoportrait de Koplán. De l'autre, elle nous a apporté *La Vision de Saint Jérôme* du Parmesan et conservé à Londres, *A, B, C, D* de Raoul Hausmann et *Le Triple Christ* des frères Stam. Un petit exemple qui peut illustrer la façon dont on peut faire un aller-retour entre des questions qui existent dans une pratique et d'autres qu'on peut repérer à travers l'histoire de l'art. Aujourd'hui, l'usage par cette étudiante des techniques infographiques nous semble nettement plus signifiant et plus économique, mais je serai bien incapable de dire s'il s'agit de la conséquence de ce travail de recherche, des observations directement exprimées lorsqu'on a évalué son travail ou de sa pratique. Ce que l'on sait, c'est le travail qu'on lui a demandé et l'intérêt qu'elle y a porté.

Inversement, la question théorique de l'assemblage qui s'intitulait « La place de l'assemblage dans les arts visuels, du sonore, du spectacle vivant et de l'architecture aux États-Unis et en Europe », a gagné à être abordée à travers des questions d'ordre pratique ; c'est par la pratique que des questions comme celles-ci ont pu être travaillées. Je vous donne des exemples : à l'issue d'une proposition de travail où on a demandé aux étudiants de réaliser un assemblage en quatre heures et dans un lieu déterminé de façon à ce qu'ils soient confrontés à des contraintes comme ils le sont dans les concours. On a eu trois réponses originales : une sculpture à partir de tasseaux assemblés en équilibre, une sculpture réunissant un bloc unitaire de terre et de fils de fer et une sculpture d'ustensiles de cuisine fixés sur des planches espacées sur lesquelles des photographies de visages différents par leur couleur, leur peau et leur âge sont projetées et découpées par le décalage des planches. Ces trois cas de figure ont permis, lorsqu'on a évalué le travail des étudiants, de repérer différentes formes d'assemblage : des assemblages du côté de la fusion, de l'association ou de la cohabitation. Tout cela, nous a-t-il semblé, a permis aux étudiants d'être un peu plus conscients de ce qu'ils pouvaient apprendre dans les conférences pour les préparations des concours. Il y a donc une mise en relation qui peut se faire à travers la pratique et qui peut remonter vers des questions d'ordre historique ou inversement, des questions d'ordre historique qui peuvent aboutir à des expériences pratiques.

Dans les exemples envisagés, on comprend que le rapport entre l'histoire des arts et la pratique artistique trouve plus facilement son sens quand les questions théoriques relèvent d'une certaine transhistoricité. D'autre part, dans les enseignements des arts plastiques, à vouloir lier systématiquement l'histoire des arts ou les histoires de l'art à la pratique, ne risque-t-on pas d'aboutir à une relation artificielle, parfois impropre à tirer partie des logiques inhérentes à chacune de ces approches ? Ne suffirait-il pas de créer des situations d'enseignement pour favoriser la rencontre entre l'histoire des arts et la pratique artistique sans systématiquement les provoquer ? Il vaudrait peut-être mieux qu'il y ait une mise en parallèle sans articulation, tant celle-ci peut parfois aboutir à une sorte d'appauvrissement de la pratique théorique et de la pratique plastique.

Renforcer les synergies entre écoles d'art et université

Pierre Litzler

Monsieur le Président, merci beaucoup de m'avoir invité, et même si l'invitation était un peu tardive, j'y réponds avec grand plaisir : cela expliquera sans doute que mon exposé sera un peu moins brillant que celui de mes collègues historiens mais aussi de ceux qui m'ont précédé. Merci aussi pour la double question qui a été posée. Je n'ai pas toute l'autorité, même si j'enseigne dans les deux institutions, pour en parler de manière générale mais je vais essayer de donner un point de vue plutôt personnel. Il faut savoir qu'en ce moment les écoles d'art sont en train de rentrer dans le système LMD, donc de « mastériser » leur enseignement. Ces écoles d'art sont en train de réfléchir à la manière dont elles vont trouver des relations avec les uns et les autres ; c'est un terrain en friche, donc je me garderais bien de tout propos définitif. Pourtant, je le crois, il y a des complémentarités entre les deux types d'institution qu'il serait judicieux d'approfondir.

L'autre difficulté de cette question, c'est qu'il y a également une autre mastérisation, celle des enseignements : à l'Université de Strasbourg, nous avons dû construire une nouvelle maquette, qui s'appelle le Master Enseignement et qui contient à la fois les enseignements qui préparent au CAPET, au CAPES et à l'agrégation d'arts plastiques, de design, et d'arts appliqués. Cette maquette n'est pas habilitée et a suscité énormément de débats. La difficulté qui se pose, c'est l'objet même de cette opération qui consiste à la fois à engager une pratique personnelle, de développer des compétences didactiques ; mais il faut aussi que ces futurs enseignants, s'ils n'obtiennent pas leur concours, puissent obtenir un master Recherche. On a donc un cadeau qui nous est fait qui ressemble à la

quadrature du cercle ; je souhaite essayer de voir, par une approche un peu particulière, comment ça pourrait permettre d'avoir à la fois cette pratique essentielle, qui nourrit la pédagogie dans les collèges et les lycées, et la théorie sans laquelle nos candidats n'ont aucun espoir de réussir le concours, et n'ont aucune capacité à faire de la recherche. Je me suis rendu compte, grâce à certains étudiants qui ont poursuivi des parcours de recherche, à quel point ils sont beaucoup plus performants pour problématiser, poser des hypothèses, choisir un corpus et confirmer des hypothèses. C'est déjà un exercice assez important et exemplaire qui donne des atouts pour envisager des concours difficiles et une carrière.

Je parlerai d'abord un peu de l'université pour venir ensuite au cas du CFPI des écoles d'art. J'ai toujours été praticien et théoricien dans les écoles d'architecture et à l'université et j'avoue par moment que je me pose des questions : ces institutions ont toutes des finalités particulières, plutôt professionnelles pour les écoles d'architecture. J'ai même dirigé, sous la direction de Jacques Lassalle, la section scénographie une dizaine d'années au TNS. Donc mon implication pratique a toujours été importante.

J'ai toujours essayé de mettre l'accent sur la recherche, de faire articuler les deux choses, et de faire émerger des savoirs pour comprendre et des savoirs pour faire. Je pense donc que si j'ai été accueilli dans ces différentes institutions, c'est parce que j'essaie de mettre en œuvre ce que j'appelle la méthode poïétique. Cela fait bien évidemment référence à Paul Valéry, qui développa ce concept en 1937, et qu'il définit comme « l'étude des conditions de la génération d'une œuvre d'art ». Vous regardez dans le dictionnaire d'esthétique de Souriau, qui la définit comme « l'étude scientifique et philosophique des conduites créatrices ». René Passeron a aussi consacré une grande partie de ses recherches à ce concept. D'une certaine manière, la question qui concerne à la fois le praticien, le chercheur et celui qui fera de la didactique, c'est celle de la production d'un savoir pour faire et qui fait faire. Cela rejoint vos propres propos, et cela permet réellement, je crois, aux designers, à ceux qui travaillent dans les arts appliqués, de nourrir une réflexion et de relancer cette question de la pratique.

Le lien entre le cerveau et la main est précieux et essentiel selon moi. Si je n'ai pas exercé ma formation d'architecte dans un cadre libéral, c'est aussi parce qu'après mon diplôme d'architecte, je n'avais pas les compétences théoriques nécessaires pour mener à bien un projet. On nous demande souvent de travailler « à la manière de », selon une logique d'imitation, qui ne m'a pas satisfait. C'est en menant une réflexion sur la question de la lumière en architecture que j'ai découvert des phrases célèbres comme « l'architecture est le jeu savant et correct des formes sous la lumière », de Le Corbusier, ou même une autre de Louis Khan, « La lumière est la structure majeure de l'architecture » ; mais au-delà de ces deux magnifiques phrases, je n'ai pas trouvé de ressort théorique qui me permettait de comprendre comment ces deux architectes non seulement écrivaient de belles phrases mais les mettaient aussi à l'œuvre. J'ai donc essayé de comprendre comment on fait, comment se produit cette génération de l'œuvre, et comment chacun des concepteurs élabore des visions différentes et j'ai essayé de mettre le nez dans cette boîte noire de la réflexion pour y amener quelques éléments d'éclairage. Dans le cadre des séminaires-ateliers j'essaie d'inventer une approche théorie/pratique qui s'avère fructueuse, pour une recherche plus appliquée, une démarche plus didactique qui leur permettra, peut-être, de s'engager dans une carrière d'enseignant.

Pour finir, je voudrais dire quelques mots concernant le CFPI (Centre de Formation des Plasticiens Intervenants), réparti sur deux sites, l'un à Strasbourg et l'autre à Bourges (il y en avait quatre à l'origine) : l'idée de ces centres est de donner une formation complémentaire à des artistes pour qu'ils puissent intervenir. A Strasbourg, nous souhaitons mettre en avant la problématique de l'artiste pour ensuite transposer dans des projets artistiques. Ces artistes n'ont pas du tout vocation à remplacer les enseignants, mais à venir devant les différents publics (des milieux scolaires, carcéraux, hospitaliers, etc.) pour essayer, à travers leur création propre, de leur faire comprendre quels sont les enjeux de la création contemporaine. Dans ce cadre-là, on les forme à un travail qui consiste, à partir

de leur démarche artistique, à l'informer, à la construire, pour l'énoncer mais aussi pour la présenter devant les différents publics. Pour finir, je crois beaucoup en une complémentarité de l'histoire et de la théorie des arts, je crois qu'il faut vraiment cette complémentarité. Il y a des méthodologies particulières à sauvegarder. Je vois les gens qui préparent le CAPES : ils sont parfois capables de décrire une œuvre mais incapables d'aborder historiquement cette œuvre.

Vertus et limites de la pédagogie d'atelier : la formation des artisans à l'histoire de l'art

Xavier Bonnet, *historien de l'art et tapissier, pensionnaire de la villa Médicis au titre de la restauration*

M. le Président, je vous remercie de m'avoir invité à cette séance, et bien incapable de produire un discours structuré, je vais prendre le parti de M. Litzler en parlant de mon expérience professionnelle. Mon entrée dans le monde de l'histoire de l'art s'est faite de manière lente, longue et totalement improbable, puisque j'ai commencé par faire une formation de tapissier. Or, dans l'apprentissage de ce métier, l'histoire de l'art (qu'on appelle histoire des styles) est au programme. Cela s'adresse à des jeunes de 15, 16, 17 ans qui quittent l'école en fin de troisième, et la sanction du CAP se fait avec une épreuve d'histoire de l'art, et ce depuis une centaine d'années. J'ai choisi de faire mon apprentissage par le voyage, par le biais du tour de France du compagnonnage : cette dimension d'aller chercher ailleurs m'a tout de suite intéressé.

Cela a d'abord mal commencé, mon premier apprentissage s'étant effectué à soixante kilomètres de chez moi, à Charolles, puis à cent kilomètres de chez moi, à Lyon. Les choses ont pris ensuite un petit peu d'étoffe lorsque je suis parti à Strasbourg, mais dès le début, mes enseignants d'histoire de l'art n'étaient pas du tout formés à l'histoire de l'art. Un artisan tapissier d'une cinquantaine d'années devait répondre à des questions bien naïves comme : « comment reconnaît-on un siècle d'époque ? ». Des choses simples, rudimentaires. Tout se faisait par l'imitation, l'exemple ; les choses n'étaient pas enseignées, mais transmises par des personnes auprès de nous. C'est une forme différente d'apprentissage qui échappe bien souvent aux réflexions sur la pédagogie, mais qui est très vivante encore aujourd'hui. Mon maître d'apprentissage, M. Dray, répondait souvent aux questions en nous disant : « Regarde ». Il n'y avait pas de discours. Les choses se faisaient dans le silence, mais dans l'évidence. Et ça, je pense que ce sont des méthodes d'apprentissage à explorer un peu plus, notamment quand on réfléchit à la méthode de transmettre un savoir.

Parallèlement, j'allais une fois tous les trois mois dans un centre de formation d'apprentis dans une ville toute aussi importante que Charolles, Ponteville, et mon professeur d'histoire de l'art avait exactement le même profil que mon maître d'ouvrage : c'était un jeune compagnon de 28 ans, qui avait arrêté l'école en troisième et qui avait pour tout bagage un CAP. C'est avec lui que j'ai appris à lire une façade d'église, d'hôtel particulier, etc. Cela était assez imprécis d'un point de vue scientifique, mais la charge émotionnelle était forte : on apprend avec son maître d'apprentissage comme on apprend avec ses parents, on vous tient par la main et on vous conduit vers les œuvres et plus bêtement, vers votre salaire à la fin du mois, parce qu'il y a aussi tout de suite un rapport autre à l'apprentissage, qui n'est pas qu'une forme intellectuelle mais une nécessité : à quoi bon apprendre si par la suite, on ne peut pas s'assumer ? C'est ce qu'il y a de fondamental, me semble-t-il, dans la formation d'un jeune d'aujourd'hui. Et rapidement, dès la troisième année d'apprentissage, j'ai été amené à enseigner moi-même à un compagnon de première année. Là encore, par mimétisme, on reproduit ce que l'on a vu faire soi-même.

Le voyage aidant (je suis passé par Strasbourg, La Rochelle, etc.), rapidement j'ai pris conscience des limites de ces méthodes-là : peut-être du fait de mon penchant contestataire, il a fallu que je trouve des réponses aux questions que je me posais. On me disait : « un Louis XV, ça se fait

comme ça, un Voltaire, ça se fait comme ça », et puis était resté quelque chose de secondaire dans la méthode d'apprentissage de M. Dray : plusieurs fois il m'invitait à regarder comment garnir un siège puis deux ou trois semaines après, me demandait de les garnir. Je vais le voir : « M. Dray, comment garnit-on ? », ce à quoi il me répondait : « - Tu as regardé ? - Non. - Eh bien, il fallait. » Cette pédagogie d'atelier, qui n'est pas forcément celle qu'on prône ailleurs, pose des questions fondamentales. « Regarde comment les choses ont été faites et par toi-même, tu apprendras des choses ».

On apprend ainsi beaucoup de choses par soi-même. Cet apprentissage par moi-même s'est prolongé pendant mon voyage, qui a dépassé le cadre hexagonal : j'ai eu la chance d'apprendre à Florence, à Londres, à Cologne, à Munich, à Bruxelles, et là encore, une chose qui me convient pleinement, a été de changer de maître, de voir d'autres façons de transmettre, d'autres cultures, d'autres approches. Alors ce voyage ne servait pas qu'à la découverte d'un métier : j'ai le souvenir, notamment à Lyon dans un atelier, d'avoir découvert la musique classique dans un atelier, à laquelle j'étais jusque-là tout à fait étranger. Vous parliez du théâtre national de Strasbourg, j'allais voir des pièces mises en scène par Villégier, ce sont des choses qui m'ont marqué parce que c'était des spectacles totaux. Je découvrais, au-delà de la profession, par le voyage, tout un univers artistique : il n'est pas nécessaire d'être mélomane ou d'aller au théâtre pour être tapissier, il n'empêche que cela est utile, et je le vois aujourd'hui, quand les gens s'adressent à vous quand ils vous demandent un travail.

Pour résumer mon parcours de formation, je dirais que mon apprentissage a commencé par l'expérience pour se poursuivre par des approches théoriques. En fait, j'ai d'abord appris à parler, et c'est bien après que j'ai appris à écrire et lire. Cela n'est au fond pas si étrange. Songeons qu'il n'y a que 150-200 ans que l'on pratique l'écriture régulièrement, à tous les niveaux ou presque de la société. L'homme a pu vivre des milliers d'années sans avoir la nécessité d'écrire pour formaliser la transmission. D'autres canaux existent qu'il faut savoir reconnaître et promouvoir. Par conséquent, il me paraît important que le système favorise aussi d'autres formes d'intelligence, alternatives à l'intelligence « académique ». Je suis convaincu que la réponse à nombre des questions que nous nous posons en matière d'éducation artistique et culturelle, ne réside pas dans la forme académique de l'enseignement.

En favorisant d'autres formes d'intelligence, on veillera à intégrer davantage d'élèves au système. L'artisanat peut représenter une voie très utile car la relation qu'il entretient avec le savoir passe d'abord par la matière. Je suis en ce moment pensionnaire à la Villa Médicis et je n'ai qu'une envie : aller à la Villa Borghèse pour toucher l'*Enlèvement de Proserpine* par Le Bernin. Quand on voit la vibration du marbre, on ressent une frustration folle.

Didier Lockwood

Merci beaucoup pour cette brillante démonstration. Je suis très touché par ce qui vient d'être dit. On parlait de cérébral, et là on vient de parler de la matière. On vient de faire se rejoindre notre animalité et notre intellect. Peut-être que dans toutes ces discussions, tous ces questionnements, on ne considère pas assez cette difficulté à intégrer nos instincts. Dans votre manière de rattacher la matière au spirituel, on a bouclé un peu cette boucle. Y a-t-il des questions ?

Jacques Lassalle

Comme tous les autres membres du HCEAC je pense, sinon schizophrène, je suis écartelé entre mon plaisir, mon intérêt, ma gratitude souvent immenses d'auditeur et ma responsabilité – sinon ma culpabilité – de contributeur à quelque chose qui devrait être le passage d'une réflexion à sa mise en œuvre institutionnelle. L'auditeur, à bien des égards, est comblé ; mais cet auditeur, présenté ici à partir d'un certain nombre d'expériences antérieures, s'interroge beaucoup. Pour être plus précis sur cette gratitude, j'ai entendu ce matin des choses qui me concernent particulièrement et qui dépassent à

mes yeux la spécificité de l'histoire des arts. Questionner le va-et-vient entre l'atelier et le cours théorique, la place maintenue ou abandonnée de la tradition (question piquante dans un lieu comme celui là où une certaine tradition est extrêmement prégnante), l'importance du patrimoine dont nous sommes responsables, la manière dont il faut concilier l'histoire et la chronologie (c'est quelque chose qui pourrait ressembler à une cosmogonie poétique), la distinction entre ce qui est certain dans le savoir et la création et ce qui est tellement incertain. Toutes ces questions sont au cœur de mon activité de metteur en scène de théâtre, comme elles l'ont été quand j'étais responsable du TNS ou professeur au conservatoire de Paris. Donc, gratitude et plaisir dans la vérification de ce qu'il y a de convergent dans toutes les pratiques de création d'aujourd'hui.

Mais questionnement sur notre responsabilité ici. Tout à l'heure, comme d'autres d'entre vous j'ai été prendre un café au bistro d'à côté, il y avait le Figaro qui traînait, et à la Une : « *Les demoiselles d'Avignon* classée meilleure œuvre du XXe siècle ». Et Gaudi et Céline meilleurs créateurs. Cette civilisation de l'effet d'annonce, de l'effet bling-bling me terrifie. Quand j'ai appris que notre Président décrétait l'enseignement de l'histoire de l'art à l'école, je me suis demandé s'il ne s'agissait pas un peu d'un effet bling-bling et si tous ceux qui sont en charge de mettre en place cet établissement ne sont pas dans la position des juristes auxquels il est demandé de renoncer aux juges d'instruction ou dans celle des gens de la télévision devant renoncer à la publicité. Enfin, j'ai entendu ce matin en prélude, un bilan émanant du ministère de l'Éducation. Restent de grandes questions que je me pose depuis le début et qui restent floues sur la différence entre histoire de l'art et histoire des arts, et sur l'articulation des enseignements déjà donnés dans l'école (arts plastiques, musique, théâtre) et l'enseignement de l'histoire de l'art. Y aura-t-il un enseignement spécifique tel que celui qui a été envisagé à travers le CAPES de professeur d'arts plastiques dont il a été question ou s'agira-t-il d'un enseignement supplémentaire donné par des professeurs généralistes ?

Enfin, ce qui m'importe le plus : les questionnements passionnants de ce matin portaient assez peu sur les différents étages de l'enseignement. Pourtant tant de choses se jouent à l'école, en particulier dans l'enseignement primaire. Quand mes petits-fils me montrent leurs dessins, quand ils me parlent de l'état actuel du dessin animé dans l'audiovisuel, je sais que là se passent la fameuse histoire de l'émotion et du savoir, et la naissance du désir. Quid de cet enseignement-là dans l'école primaire ? Quid dans les collèges, notamment les collèges techniques et professionnels ? Quid dans les lycées ? Je n'ai pas encore bien compris : 24h d'enseignement par an ? Un mode d'évaluation déjà esquissé ? Il nous revient ici de dire à nos interlocuteurs officiels, à nos deux ministères de tutelles : donnez des réponses et des réponses précises, opérationnelles ; et surtout demandez-vous, là où nous sommes tellement en déficit, dans cette société française où la question de la scolarité est bouleversante dans bien des lieux, l'initiation aux pratiques artistiques ne pourrait-elle pas être une incitation générale au goût du savoir, au désir des connaissances. Voilà ce que je me dis : auditeur invité, je suis comblé, passionné ; membre du Haut Conseil, me sentant un peu responsable de ce qu'il adviendra de tous vos rêves, de tous vos désirs, de toutes vos pratiques, et de tous vos questionnements, je suis un peu paralysé.

Didier Lockwood

Merci Jacques. Jean-Yves Moirin répondra à ton questionnement en concluant la matinée.

[...]

Françoise Ducros

Une partie du débat actuellement confond certains aspects de la question. Dans l'enseignement d'histoire des arts, on constate deux niveaux : d'une part ce qui concerne l'accès au savoir-faire, à l'expression directe, qui conduit véritablement aux métiers artistiques ; de l'autre, la question des

savoirs et des connaissances qui traitent de l'acquisition des méthodologies de l'histoire de l'art et qui conduit aussi vers des métiers qui conduisent vers la formation du public. Ces deux niveaux amènent une clarification : est-ce qu'il ne faut pas classer les questions de méthode ? J'ajoute quand même que le contact direct avec les artistes est une dimension extrêmement importante.

Didier Lockwood

Dans le cadre des résidences d'artiste et des parrainages.

Emmanuelle Brugerolles

Pour compléter ce que dit Françoise, je crois qu'il y a trois aspects plutôt que trois niveaux. Je crois qu'il y a effectivement des savoirs constitués, des savoir-faire avec d'autres méthodes de transmission et la création artistique : comment transmet-on la création artistique ? Ceci est au fond assez inexprimable et renvoie à des modèles différents.

François-René Martin

Juste une petite remarque sur ce que Xavier Bonnet a dit, notamment sur l'École du Louvre que beaucoup d'entre nous connaissent bien. Il y a quelques années, j'étais conseiller pour la recherche et professeur dans cette école, et je voudrais juste nuancer l'opposition entre ce qui serait de l'ordre de l'apprentissage et un enseignement plus théorique. J'ai vu beaucoup d'enseignants à l'École du Louvre qui délivraient un enseignement très particulier, assez difficile à définir, où il y avait une part de savoir-faire, de non-formulé ; de fait, l'École du Louvre est une sorte de conservatoire de savoirs menacés. Par exemple, les cours d'épigraphie, un enseignement qui ressemble à l'atelier d'un tapissier : il a quelque chose à voir avec le tour érudite, de savoirs transmis du professeur à très peu d'élèves. Pour ce qui est de l'enseignement d'épigraphie, il y a seulement deux ou trois établissements dans le monde qui ont cette palette d'enseignements. Il y a quelque chose qui se rapproche de l'atelier. Je voudrais souligner l'importance d'une institution comme l'école du Louvre. J'ai eu un contact quand j'étais étudiant en histoire de l'art à Strasbourg avec les œuvres ; Roland Recht, un de nos professeurs, nous faisait venir au musée et ses premiers cours d'art médiéval consistaient à nous montrer, dans les salles de vitrail, ce qui avait été recuit. Un contact que je n'oublierai jamais. Il y avait une émotion à voir ces espèces de pelures sur les vitraux qui étaient tout à fait fascinantes. En même temps, je ne voudrais pas qu'on tombe dans une mystique de l'objet ou de l'atelier qui sont essentiels. Je me souviens d'une mauvaise diapositive du *Christ jaune* de Gauguin dans une très grande salle d'examen, et je me suis dit que c'était merveilleux comme œuvre. Comme quoi, on peut aussi avoir une émotion devant une mauvaise reproduction mais pour une œuvre absolument magnifique.

Nadeije Laneyrie-Dagen

On a beaucoup avancé là. Il a été dit à plusieurs reprises la force de la valeur de l'exemple, de la valeur d'une personne, de la valeur de l'observation avec une importance de la description. La diversité des approches me paraît, selon les publics, très importante. Pour revenir sur la distinction que M. Lassalle faisait entre le bonheur de l'auditeur et celui du responsable, on demande beaucoup à l'enseignant. On a parlé de l'atelier, on a parlé du tutorat, on a parlé de tous petits groupes. Les exemples qui viennent de nous être donnés sont ceux de gens qui sont impliqués vitalement et biographiquement dans un métier d'art, qui y croient et en vivent. Qu'est-ce qu'on demande ? Je crois en la valeur de la concertation, mais si on envisage trois personnes, il faut présumer que dans chaque établissement de France il y aura trois professeurs pour adorer collaborer autour d'une passion qui sera l'art ? Ca va être difficile.

Didier Lockwood

Pour revenir sur la question de la transversalité de cet enseignement d'histoire des arts, est-ce que le principe ne serait pas de mettre sur le même plan, dans un cours d'histoire, la Guerre d'Espagne et Guernica, de faire que ce tableau soit aussi important que le contexte dans lequel il s'inscrit ? Je crois que c'est en reconsidérant la place de l'art qu'on peut redonner confiance aux enseignants de l'art parce que les enfants qui iront par la suite dans ces cours spécialisés, d'arts plastiques ou de musique par exemple, auront une notion de l'art qui aura repris son importance. En mathématiques, par exemple, pourquoi ne fait-on pas automatiquement référence aux intervalles musicaux quand on travaille sur les intervalles, ou à l'architecture quand on parle de géométrie ? Mais pourquoi ne le fait-on pas ? Pourquoi les programmes n'intègrent pas cela automatiquement ? Au début, le Haut Conseil avait préconisé cet enseignement d'histoire des arts avec ce souci de transversalité ; aujourd'hui, on sent qu'il y a peut-être un glissement vers les enseignements de spécialité. Dans nos petites enquêtes, on s'est aperçu que de nombreux enseignants étaient inquiets de devoir enseigner, en plus de leur matière, l'histoire des arts. A mon avis, ce n'est pas en priorité à eux de le faire.

[...]

François-René Martin

Juste une petite remarque sur ce que Xavier Bonnet a dit, notamment sur l'École du Louvre que beaucoup d'entre nous connaissent bien. Il y a quelques années, j'étais conseiller pour la recherche et professeur dans cette école, et je voudrais juste nuancer l'opposition entre ce qui serait de l'ordre de l'apprentissage et un enseignement plus théorique. J'ai vu beaucoup d'enseignants à l'École du Louvre qui délivraient un enseignement très particulier, assez difficile à définir, où il y avait une part de savoir-faire, de non-formulé ; de fait, l'École du Louvre est une sorte de conservatoire de savoirs menacés. Par exemple, les cours d'épigraphie, un enseignement qui ressemble à l'atelier d'un tapissier : il a quelque chose à voir avec le tour érudit, de savoirs transmis du professeur à très peu d'élèves. Pour ce qui est de l'enseignement d'épigraphie, il y a seulement deux ou trois établissements dans le monde qui ont cette palette d'enseignements. Il y a quelque chose qui se rapproche de l'atelier. Je voudrais souligner l'importance d'une institution comme l'école du Louvre.

J'ai eu un contact quand j'étais étudiant en histoire de l'art à Strasbourg avec les œuvres ; Roland Recht, un de nos professeurs, nous faisait venir au musée et ses premiers cours d'art médiéval consistaient à nous montrer, dans les salles de vitrail, ce qui avait été recuit. Un contact que je n'oublierai jamais. Il y avait une émotion à voir ces espèces de pelures sur les vitraux qui étaient tout à fait fascinantes. En même temps, je ne voudrais pas qu'on tombe dans une mystique de l'objet ou de l'atelier qui sont essentiels. Je me souviens d'une mauvaise diapositive du *Christ jaune* de Gauguin dans une très grande salle d'examen, et je me suis dit que c'était merveilleux comme œuvre. Comme quoi, on peut aussi avoir une émotion devant une mauvaise reproduction mais pour une œuvre absolument magnifique.

Pour une didactique adaptée aux publics étudiant et enseignant

Jean-Yves Moirin, *Inspecteur général de l'Éducation nationale pour les arts plastiques*

Monsieur le Président, Messieurs les membres du Haut Conseil, je vous remercie d'avoir pris l'initiative de cette réflexion qui aborde la relation qu'on peut établir à différents moments entre une pratique artistique et une approche plus théorique que serait l'enseignement d'histoire des arts. Ce qui a été dit ce matin est d'une richesse telle qu'il faudra du temps pour tout analyser, et j'espère que vous avez pu consigner l'ensemble des interventions avec précision pour pouvoir y réfléchir longuement. Je songe en particulier à l'intervention de Xavier Bonnet qui a insisté sur la nécessité du bon sens ; et

peut-être en effet serait-il bon de réfléchir à ce qu'est le bon sens dans cette aventure-là. De nombreux questionnements ont été posés relativement à notre responsabilité : au-delà du plaisir, comment allons-nous nous y prendre et qu'allons-nous mettre en œuvre précisément ?

La place que j'occupe m'amène d'abord à me questionner sur ce que je dois faire, moi, en qualité d'inspecteur général d'arts plastiques. Comment je définis cette discipline sur laquelle je travaille actuellement ? Je n'ai pas d'autres solutions que d'indiquer aux enseignants ce qu'ils ont à faire à partir de la rentrée. Ce qui m'intéresse, c'est qu'un maximum d'élèves sur ce territoire, qu'on appelle République, puisse bénéficier du même enseignement et que l'on puisse se donner les chances de cette égalité. Dans un dispositif comme celui-ci, c'est complexe mais il ne faut pas avoir peur de le comprendre dans sa complexité. Vous avez également évoqué une question sur laquelle je reviendrai : comment s'y prendre ? Vous avez aussi posé une question sur laquelle il faudra vraiment prendre un parti : peut-on créer une didactique ? Une didactique ne se crée pas de toutes pièces ; elle se construit à travers les apports d'une très grande diversité ; elle doit être accompagnée de méfiances comme l'a précisé M. Bonnet. Il y a aussi une petite nuance à faire entre la transmission des savoirs et la manière de procéder, les procédures pédagogiques.

Voilà donc un territoire qui est complexe, et vous avez commencé à tracer un certain nombre de pistes. Il me semble important de signaler qu'en arts plastiques – et ça je ne pense pas qu'on puisse en faire l'économie – nous sommes dans une pratique, du côté de l'activité artistique, et non pas du « regardeur » de l'œuvre. Voilà quelques bonnes décennies voire plus que la question se pose : quelle est la posture exacte de l'artiste ? C'est celui qui va faire. Et c'est de ce faire-là que nous allons nous inspirer pour construire un cours d'arts plastiques. Ce qui m'a toujours fasciné dans ces pratiques plastiques, c'est d'expérimenter physiquement, tactilement, visuellement le monde qui m'entoure, d'essayer de le comprendre, de percer un certain nombre d'énigmes qui sont autour de moi. Et de faire en sorte qu'il y ait un moteur permanent : la curiosité. Si je ne transmets pas cette curiosité, si je ne questionne pas, je ne suis pas dans une posture où je vais prendre l'initiative de faire. En arts plastiques, il me semble que c'est un territoire qu'il nous faut continuer à explorer.

Nous ne sommes plus aujourd'hui dans les savoir-faire purement techniques ; nous ne sommes pas non plus dans une forme de créativité débridée. Nous sommes dans une posture où nous travaillons à apprendre à questionner et que ce questionnement suppose des réponses. Et là, il nous faut des moyens pour y répondre. Si nous faisons l'économie des procédés techniques, nous aurons beaucoup de difficultés à être ensemble efficaces. Encore faudra-t-il les doser : autour de la table nous sommes dans des pratiques d'enseignement très différentes. On ne peut pas mettre sur un pied d'égalité ce qui se passe dans l'école, le collège, le lycée ou l'enseignement supérieur. Je crois que nous avons, en quelques circonstances, un petit peu confondu ces différents niveaux de complexité et les capacités intellectuelles de nos élèves. Il faut aussi réfléchir à cela quand on parle d'une didactique.

Tout à l'heure, vous parliez d'exemples personnels ; je voudrais me servir du mien pour aborder le sujet de la didactique. J'ai eu l'occasion précédemment d'être tuteur ou conseiller pédagogique. Je travaillais non seulement sur la base de ce qui m'était demandé de faire mais je le faisais aussi avec ma personnalité, ma sensibilité et je mettais au point des procédures pédagogiques qui étaient liées à cela. J'adorais provoquer avec de jeunes enfants des situations très théâtralisées pour les faire entrer dans un certain climat, pour les capter au maximum. Arrive un stagiaire introverti, timide qui me voit faire. Il s'est dit que si j'étais son tuteur, je devais être son modèle. Il a donc essayé de reproduire à l'identique ce dispositif, et ça a été une catastrophe. Ça signifie quoi ? On enseigne bien ce qu'on maîtrise bien, et seulement si on est bien dans sa peau, si on est le personnage qu'on est en permanence et qu'on ne reconstruit pas nécessairement pour la circonstance. Dans les établissements scolaires, lorsqu'on cherchera à mettre en œuvre cet enseignement d'histoire des arts, il faudra d'une part que l'on pense que la quasi-totalité des collègues ne sont pas nécessairement intéressés, de près ou de loin, par l'histoire des arts et, d'autre part, qu'il y a un énorme chantier qui consiste à mettre en place des

formations susceptibles de les intéresser afin qu'ils puissent répondre à l'injonction. Au-delà du savoir universitaire, il faudra donc penser à d'autres modes de transmission des savoirs en fonction de la personnalité des individus sur le terrain, au risque de ne pas voir évoluer les choses, quand bien même les dispositifs règlementaires, comme les évaluations, peuvent s'avérer totalement artificiels.

Lorsque je dis cela, je rebondis sur mon expérience : j'ai pris mon bâton de pèlerin pour aller voir comment les choses se mettaient en place dans les établissements. Il y a quelques expériences réussies, et j'espère qu'il y en aura pleins d'autres. Mais, j'ai besoin, lorsqu'un chef d'établissement m'appelle et me demande comment mettre en place cet enseignement, d'apporter des réponses précises et concrètes. Voilà quinze jours, je me retrouve dans un collège d'enseignement professionnel qui a une troisième « découverte professionnelle » de six heures par semaine. Il s'agit en fait de classes avec des élèves en difficulté scolaires. Il me fallait donc composer avec des professeurs qui rencontrent bien des obstacles pour mettre en place un dispositif. Cette expérience m'a fait penser que si nous formions des professeurs à des connaissances universitaires très sophistiquées mais incapables de les transmettre en les adaptant, cela conduira à l'échec. Il s'agit là peut être d'un constat sévère mais je le crois réaliste, et nous devons essayer d'en tenir compte pour avancer.

Quels sont les voies que nous pouvons emprunter ? Nous sommes actuellement en train de réfléchir sur les relations qu'on peut établir entre enseignement d'arts plastiques et histoire des arts. Aujourd'hui, pour la formation des professeurs d'arts plastiques, nous tendons à une parité entre une pratique plastique et une connaissance théorique dans un domaine qui est majoritairement celui de l'histoire de l'art. Pour rejoindre ce qui nous était proposé tout à l'heure, je crois que c'est à nous, dans un premier temps, de faire en sorte que les concours de recrutement concrétisent cela ; c'est-à-dire qu'on comprenne bien le sens de ces nouvelles épreuves, en quoi consiste cette articulation, et comment la transmettre concrètement ensuite. Il faut envisager comme second pallier la formation continue : avoir des contacts rapprochés de terrain pour donner des exemples concrets, des pistes et non pas des modèles. Il faut avoir une posture de compagnonnage, comme cela a été évoqué précédemment, à savoir transmettre ses propres expériences lorsqu'elles sont réussies, les transmettre avec un peu de largesse et d'ouverture. Il y a donc l'institution qui doit construire ses propres moyens de formation ; il y a aussi l'institution qui doit être claire sur les moyens qu'elle souhaite mettre en œuvre. C'est là l'intérêt d'être autour de cette table : savoir ce que chacun pourra apporter, à qui il va l'apporter, et à quelle hauteur.

Le dispositif mis en œuvre est très complexe car il s'adresse à tous les enseignants, dont trois disciplines en particulier : les arts plastiques, l'éducation musicale et l'histoire ont une obligation de l'inclure. Puis le dispositif s'ouvre à toutes les autres disciplines. Pour le moment, il n'y a donc pas d'enseignant spécialisé. Ça signifie qu'il va falloir réfléchir à une formation adaptée à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline. Or, cela passe par un dispositif réglementaire. En dehors de cela, il nous sera impossible de s'inscrire dans la durée.

Pour conclure, j'ajouterai que la meilleure didactique pour un professeur est celle de sa propre discipline. Comment le professeur d'histoire, d'arts plastiques, de musique ou de lettres va-t-il intégrer cette donne ? Je me demande si nous allons mettre au point une didactique spécifique de l'histoire des arts ou si nous allons travailler à reconsidérer la didactique de chacune des disciplines. Car qu'est-ce qui existe actuellement ? Ce sont des territoires séparés ! Donc on peut rêver, mais actuellement le premier pallier à franchir, c'est de faire évoluer la didactique de chacune des disciplines. Ainsi, comment, en éducation musicale, allons-nous intégrer la question de l'histoire des arts telle qu'elle est définie par le programme ? Un tel chantier reviendrait aux collègues d'enseignement musical. Mais l'organisation actuelle des établissements rend cela très compliqué. Aussi, et là je me retourne vers les IUFM, prenez garde à ne pas trop intellectualiser ce chantier. Ne créez pas des outils inutilisables par les professeurs car intransposables sur le terrain. Ayez de la simplicité, du bon sens ; intéressez, faites en sorte qu'un élève puisse rencontrer une œuvre. Qu'il s'agisse de la pratique ou pas, il faut déjà

avoir reçu l'envie de rencontrer une œuvre, être dans des conditions qui ménagent une sympathie avec celle-ci. Mais je suis confiant et convaincu que les responsables des formations sauront trouver le bon équilibre.

L'ÉDUCATION À L'ART : RECEPTION, MEDIATION, TRANSMISSION

Le renouveau épistémologique permis par l'histoire des arts

Henri de Rohan-Csermak, *Inspecteur Général de l'Éducation Nationale pour l'Histoire des Arts*

Merci Didier Lockwood, merci aussi à Jean-Miguel Pire pour son invitation. Je suis très honoré d'intervenir devant cette assemblée dont je connais un certain nombre de membres et je suis très fier et très heureux d'avoir pu travailler avec nombre d'entre vous avant même d'avoir été nommé au poste que j'occupe actuellement. Beaucoup de projets qui ont été commencés vont, je l'espère, voir le jour. En tout cas, je me réjouis de pouvoir les porter ; beaucoup d'entre eux ont au cœur de leur conception le rapprochement entre les arts plastiques et l'histoire des arts.

Je me permettrai d'évoquer devant vous trois points qui me tiennent à cœur. Le premier, je le dois à l'Abbé de l'Isle, cet auteur aujourd'hui un peu oublié, traducteur de Virgile, qui dans un poème didactique en six champs consacré au jardin, donne ce conseil initial : « Soyez peintres ». Il m'apparaît que, au cœur de l'histoire des arts tel que le système français l'a conçu, les arts dits du visuel ont toujours occupé une place prépondérante. Il n'en va pas seulement là de la querelle aujourd'hui oubliée entre histoire de l'art et histoire des arts ; querelle que j'ai toujours trouvée un peu « naïve », si vous me permettez l'expression. D'ailleurs, comme disait Adrien Goetz dans une réunion, « toutes les Muses sont filles d'Apollon ». L'entrée par les arts du visuel est extrêmement facile, naturelle. Chacun se persuade d'avoir une culture dans ce domaine qui lui permet d'être moins intimidé qu'une entrée par la musique, par exemple. Il en a toujours été le cas. Ce conseil « Soyez peintres » de l'Abbé de l'Isle, est finalement au cœur d'un certain nombre d'enjeux théoriques pour la musique au XVIe ou XVIIe siècle, au point qu'on parle dans les traités de musique de « peindre des sentiments », ce qui évidemment pose d'énormes problèmes aux esthéticiens.

Quant au deuxième point, il suffit de lire les conférences des académies royales ou de se pencher un peu sur les pratiques d'atelier, telles que Svetlana Alpers a pu en parler, pour constater que les premiers conservateurs et, d'une certaine manière, les premiers historiens de l'art sont les peintres, les artistes. Aujourd'hui, cette entrée par l'art nous pose quelques petits problèmes parce que l'histoire de l'art a acquis une richesse épistémologique, de sorte qu'elle peut décourager d'aller s'adresser aux artistes pour traiter le domaine de l'histoire des arts. Il faut rappeler que dans l'histoire, l'artiste a joué un rôle important dans cette conscience de l'histoire des arts, et notamment pour les arts plastiques si j'en crois mon expérience. Si je ramène cela à mon terrain original qu'était la musique, il a fallu beaucoup plus de temps pour que les compositeurs prennent conscience de la dimension historique de leur travail ; il faut attendre la fin du XVIIIe siècle, alors qu'il apparaît que, dès le XVIIe siècle, nombre de peintres ont déjà une conscience forte de la profondeur historique qui est nécessaire à leur pratique plastique.

Le troisième point que je voudrais évoquer est lié au domaine scolaire : c'est un peu l'application de ce qui précède dans le domaine dont je suis chargé plus directement. Les arts plastiques et l'éducation musicale ont développé depuis nombre d'années des politiques d'éducation artistique et culturelle qui les font sortir des cadres stricts de leur discipline pour aller dialoguer avec des artistes, avec des acteurs du monde de la culture et, plus largement, avec des acteurs du monde de

l'art. Il pourrait apparaître que l'histoire des arts va à l'encontre de ce mouvement. Pourquoi ? Parce que l'histoire des arts, telle que notre système la définit, s'appuie sur une grille d'enseignement autour de professeurs provenant de disciplines identifiées. Toute la quadrature du cercle qui nous est demandée de mettre en œuvre, c'est de faire en sorte que ces professeurs restent dans le cadre de leur discipline et, en même temps, d'aboutir à former dans l'élève la conscience d'un enseignement qui dépasse ces disciplines, qui les a réunies d'un certain côté mais qui d'un autre côté a pu les contredire. Il faut que cet enseignement forme un corpus culturel structuré dans l'esprit des élèves ; cependant il n'y ni heures ni enseignants préposés à cet enseignement. C'est une quadrature du cercle qui est porteuse d'utopie, mais cette utopie est profondément créatrice de richesses pour notre enseignement. Pourquoi ? D'une part, parce qu'elle pousse le professeur à aller chercher dans d'autres disciplines voisines de la sienne et à être conscient de disciplines voisines de la sienne. On ne me fera pas dire que c'est déjà le cas. D'autre part, le professeur est invité à travailler en équipe pour aller voir ailleurs, dans le respect des compétences de chacun. Il ne délègue pas son enseignement ; il va chercher une ressource qui vient à l'appui de cet enseignement et il est conscient qu'il a un devoir dans son enseignement de travailler en transversalité avec les disciplines voisines mais aussi en communication avec l'extérieur. C'est en quelque sorte une fenêtre qui est ouverte, ou plus exactement, c'est une ouverture encore plus grande et peut-être un peu plus construite vis-à-vis de l'ouverture partenariale actuelle. Finalement, il m'apparaît que cet enseignement d'histoire des arts, si j'en reviens aux arts plastiques, est un enseignement qui va se faire dans un dialogue ; un dialogue de l'enseignant avec lui-même au sein de son cours.

Dans un sens, il ne se fera rien qui ne se fasse déjà : on sait que les programmes d'arts plastiques sont porteurs d'une dimension d'histoire de l'art depuis longtemps. On sait aussi que ces connaissances d'histoire de l'art se font par le biais de la pratique qui permet à l'élève de relier très étroitement une conscience des formes, à la fois esthétique et historique, au geste et à la création. C'est une dimension importante qu'il faut garder à l'esprit. Au-delà de cela, je dirais que le professeur est encouragé, un peu plus encore, à faire travailler ses élèves par exemple sur les écrits d'artistes, et plus seulement sur les œuvres. Il me semble que ce qui est proposé aujourd'hui dans l'enseignement généralisé de l'histoire des arts, c'est un regard un peu plus complet sur la démarche de l'artiste ; l'artiste dans son époque, l'artiste comme penseur et pas seulement comme créateur, et enfin cet étroit lien qui existe, pour schématiser, entre l'œuvre comme émanation d'une conscience collective, l'œuvre comme reflet de la pensée de quelqu'un, et l'œuvre comme émanation d'une esthétique.

Pour conclure, il me semble que l'histoire des arts est à l'origine d'une remise en question et d'un enrichissement très profond de la pédagogie des disciplines. Les disciplines apportent à l'histoire des arts la richesse de leur épistémologie, de leur histoire, d'une lexicographie déjà solidement établies. Et je pense que l'histoire des arts peut apporter aussi au responsable de discipline un retour sur soi-même, sur ses objectifs, sur ce qu'il veut faire acquérir à l'élève en termes de compétence, mais aussi sur la manière dont les disciplines peuvent travailler entre elles à leur propre essence. Vous voyez donc que j'envisage l'histoire des arts comme un champ très ouvert et j'accueille avec plaisir toute remarque pour m'aider à mettre en œuvre cet enseignement le plus ouvert possible. Je vous remercie.

Le modèle italien, ou l'histoire de l'art appliquée

Irene Baldriga, responsable à l'Association Nationale des Enseignants d'Histoire de l'Art, ANISA (Italie)

Merci, permettez-moi d'abord de vous exprimer ma plus vive gratitude au nom de l'ANISA, et de remercier en particulier Jean-Miguel Pire pour cette invitation prestigieuse. C'est un grand honneur

de prendre la parole devant vous et de participer à cette réflexion. Il est bien connu que l'Italie peut vanter une primauté indiscutable dans l'enseignement de l'histoire de l'art au niveau scolaire : en effet, l'introduction de la discipline dans les lycées remonte au début du XXème siècle. Cependant, l'intégration d'une matière d'étude tellement articulée et de fortes dérivations académiques a provoqué souvent, en Europe et en Italie aussi, des perplexités pédagogiques, en grande partie justifiées par l'approche excessivement théorique que cette discipline a pu adopter surtout dans l'enseignement traditionnel.

Il faut ajouter que, de ce point de vue, l'Italie continue à maintenir une nette séparation entre, d'une part, la discipline « Art et Image », enseignée à l'école primaire et au collège où l'éducation artistique se compose d'une introduction à la compréhension historique et culturelle des œuvres d'art et d'une partie d'activité créative, et, d'autre part, « l'Histoire de l'art » qui, à part quelques articulations selon des parcours d'études telle la formation « Art et Territoire » dans les Instituts Techniques pour le Tourisme, est caractérisée par un fort soutien méthodologique et d'historicisme, avec des ouvertures interdisciplinaires qui embrassent la Littérature, la Philosophie, les Sciences, en s'adaptant au contexte du curriculum et aux objectifs formatifs des différents parcours d'études. Cette approche solide est assurée par le fait que l'enseignement de la matière est exclusivement donné à des professeurs spécialisés qui ont suivi des cours universitaires en histoire de l'art, en architecture ou en archéologie.

Cependant, au cours de ces vingt dernières années, l'enseignement de l'histoire de l'art a subi de profondes transformations sur le plan didactique et communicatif. A côté d'un renouvellement général des disciplines et des méthodologies didactiques, je pourrais dire que deux facteurs en particulier ont contribué à cette évolution : d'abord, la focalisation exigée du processus d'apprentissage sur l'acquisition des compétences (*Stratégie de Lisbonne*) et donc sur le savoir-faire plutôt que sur la simple acquisition des contenus ; ensuite, l'attribution en 1999 de l'autonomie scolaire, qui a donné aux écoles italiennes une vaste autonomie du point de vue de la didactique et de l'organisation de la recherche méthodologique et du développement, dans une perspective visant à atteindre le succès formatif de chaque élève en fonction de son propre contexte socioculturel.

Ces deux facteurs, qui se sont traduits pour tout le système éducatif italien en de grandes opportunités de développement, ont encouragé de nouvelles expérimentations dans le domaine de l'enseignement, surtout grâce à la synergie avec les institutions locales qu'elles souhaitent et qu'elles rendent maintenant possibles aussi au point de vue logistique. Face aux nouvelles priorités éducatives recommandées par l'Union Européenne à tous les États membres (éducation à la citoyenneté ; relation entre apprentissage formel, non formel et informel ; apprentissage tout au long de la vie) l'enseignement de l'histoire de l'art, lié à la dimension pratique de la jouissance s'est révélé particulièrement versatile et prometteur.

De cette façon, l'école, surtout au niveau de l'éducation secondaire, a pu profiter de la possibilité de travailler par projets didactiques en collaborant avec des agences non formelles d'apprentissage tels les Musées et les institutions culturelles actives localement. On doit noter que, au niveau national, l'activité des projets scolaires a coûté, rien qu'en 2008, 2 milliards d'euros, soit 40% des frais globaux soutenus par les écoles italiennes, en ne prenant en compte que le bilan autogéré, et pas les frais généraux et les salaires des enseignants titulaires. Grâce à cette opportunité, les étudiants peuvent aujourd'hui étudier l'histoire de l'art comme toutes les autres disciplines ou dans plusieurs disciplines combinées, en appliquant les connaissances et les compétences acquises pendant leur parcours formatif.

L'approche éducative ainsi conçue se base sur l'implication des élèves dans la réalité concrète des domaines relatifs au patrimoine, à la communication, à la valorisation et à l'étude du patrimoine artistique. Les nombreux accords établis par les écoles avec les musées, les surintendances, les offices de valorisation des ressources touristiques, les associations et les institutions culturelles, les maisons

de commerce, les galeries d'art privées, ont mis en évidence les énormes potentialités formatives de l'enseignement de l'histoire de l'art « sur place ».

Dans ce cadre, on ne demande plus aux élèves d'apprendre passivement des contenus et des notions ; on les implique plutôt dans un processus de conversion de l'œuvre d'art, d'un état d'*objet d'étude* inviolable à une *ressource* aux potentialités en progression constante. Il y a une grande différence entre une visite traditionnelle dans un musée avec des élèves et se rendre, par exemple, sur des lieux dans le but d'élaborer avec les élèves un itinéraire didactique adressé à des étudiants d'une classe inférieure, en composant des fiches de lecture ou bien des jeux pour attirer leur attention. Une telle stratégie n'atteint pas seulement l'implication de l'élève dans le processus de transmission des contenus, mais le rend partie active d'un projet avec des objectifs précis. Il est important en même temps de souligner qu'un tel projet ne doit pas, pour être efficace du point de vue formatif, se transformer tout simplement en une « simulation » ou en un « jeu » ; il doit plutôt être finalisé à aboutir à des résultats utiles et concrets que les étudiants peuvent relever eux-mêmes.

Permettez-moi de dire que la réappropriation du patrimoine conçue de telle sorte n'a pas le but de stimuler une simple créativité occasionnelle, mais s'innove au contraire dans les compétences du curriculum scolaire. Je pourrais mentionner beaucoup d'exemples de didactique « participative » et de bonnes pratiques de l'histoire de l'art centrées sur la relation directe avec le patrimoine artistique. Pour ne pas m'écarter de la perspective donnée à cette partie de notre rencontre (la relation avec l'art contemporain), je vais illustrer en particulier deux projets récemment mis en œuvre par deux Lycées Artistiques italiens. Il faut souligner que ce type d'école présente un curriculum fortement caractérisé par des activités créatives : l'histoire de l'art – avec son appareil critique et méthodologique – contribue sensiblement à la formation des compétences des élèves, qui sont déjà très engagés dans la pratique des arts figuratifs.

Le premier projet, qui porte le titre « Mémoires et Rencontres » a vu la collaboration entre une école et une Galerie d'Art de Milan (VIA FARINI) avec la participation directe de trois artistes étrangers (Jonathan Baldock, UK ; Shane Campbell, États-Unis ; Julia Staszak, Allemagne) et la coordination de l'ANISA. Le parcours se déroule de cette façon : l'étudiant entre en contact avec l'artiste, il en analyse la biographie et la production artistique, les techniques et les finalités expressives ; puis, lui-même produit – guidé par ses enseignants – des œuvres inspirées aux thèmes préférés de l'artiste ; enfin, il présente son œuvre à l'artiste (dans ce cas, les élèves ont dû aussi préparer leurs présentations en langue anglaise). Grâce au soutien économique d'une banque, on a pu couvrir les frais de séjours des trois artistes pour trois mois.

Une expérience en quelque sorte similaire, parmi les nombreuses qui ont été développées dans nos écoles, a été organisée à Rome en 2008 au Lycée Artistique « Ripetta » en collaboration avec le Palazzo delle Esposizioni. Cette fois, le titre du projet était « A l'école dans le Musée : exercices d'observation » : dans ce cas, les élèves ont été intégrés, pendant une période de trois ans, dans un grand centre d'expositions publiques afin de prendre conscience des problèmes logistiques de l'organisation d'un musée et, en même temps, de se mesurer aux protagonistes du domaine artistique à tous les niveaux. Le contact direct avec les artistes a été l'origine d'une phase créative directement exploitée par les élèves, qui s'est conclue avec une exposition au Palazzo delle Esposizioni de photographies dédiées à l'identité du Lieu-Musée, évidemment dans la perspective exclusive des étudiants.

Les deux projets ont été rendus possibles grâce au régime d'Autonomie fonctionnelle qui a été reconnu aux écoles italiennes dès 1999 ; le même régime prévoit la modalité de l'alternance école-travail, qui a été utilisée dans le cas du projet qui s'est déroulé à Rome. On a, dans les deux cas, visé à introduire les élèves dans le système de l'art contemporain, de telle façon qu'ils n'ont pas dû subir les processus d'apprentissage, mais – au contraire – ils ont pu prendre un rôle de protagonistes pendant toutes les phases du parcours formatif. La contribution de l'histoire de l'art, avec son épaisseur

théorique et historico-critique a été ici fondamentale (je veux souligner que les promoteurs des projets ont été principalement des professeurs d'histoire de l'art), car on a demandé aux élèves de ne pas produire seulement leurs propres œuvres, mais aussi d'évaluer la recherche des artistes impliqués et de la localiser du point de vue des techniques utilisées et des contenus.

L'éducation à l'art dans l'école du XXI^{ème} siècle trouve une clé efficace (en entendant par « efficace » la poursuite du succès formatif de chaque élève) par le biais d'une didactique focalisée sur une relation active avec le patrimoine, dans une logique du « faire » qui refuse la théorie comme fin en soi et qui vise à rendre l'élève le protagoniste de son propre parcours formatif, phase propulsive d'un apprentissage continu qui soit en mesure de se renouveler progressivement. Cependant, il est très important qu'on comprenne que l'aspect pratique de l'histoire de l'art ne se limite pas aux activités créatives et qu'il doit se résoudre d'une façon cohérente avec le choix formatif fait par l'élève et sa famille au lycée. De ce point de vue le modèle italien qui, j'espère l'avoir démontré, s'est développé beaucoup par rapport à l'approche traditionnelle et « livresque » du passé, est orienté à confirmer la valeur éducative de l'étude spéculative qui est propre à l'histoire de l'art. La réappropriation du patrimoine doit être mise en œuvre à travers un circuit fécond d'opérations concrètes qui soit en mesure de stimuler l'exercice des compétences acquises par l'élève dans le contexte le plus élargi de son propre parcours d'étude. Les deux projets que j'ai mentionnés concernent deux Lycées Artistiques et c'est seulement pour cette raison qu'ils impliquent une phase de production artistique de la part des élèves ; il est évident que la même modalité d'apprentissage, focalisée sur l'utilisation d'autres compétences, peut être adoptée par notre Lycée Classique, Linguistique ou par les Instituts Techniques ou Professionnels.

Nous sommes convaincus que la didactique du « faire » peut être appliquée avec beaucoup d'avantages à partir du moment où cette conception du « faire » ne se traduit pas par une vague créativité occasionnelle mais se marie d'une manière cohérente avec le cadre des apprentissages du cours d'étude de chaque élève. En même temps, grâce à sa relation avec le patrimoine, notre discipline peut fortement contribuer à consolider un socle commun de valeurs qui pourraient stimuler l'exercice d'une « citoyenneté active » chez les étudiants. Le patrimoine artistique et naturel, offert aux jeunes dans une version accessible, se transforme facilement en un catalyseur de bonnes pratiques, un apprentissage de civilisation et de principes universels. Merci.

Un exemple de partenariat artistique : l'ouverture des collections de l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts aux lycéens

Emmanuelle Brugerolles, *conservateur général du patrimoine, chargée des dessins à l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts*

Je viens témoigner d'une expérience : la mise en place d'un outil pour l'enseignement de l'histoire des arts que l'école des Beaux-arts met à la disposition de dix collèges et lycées dans deux académies, celles de Créteil et de Versailles. Pourquoi avoir choisi ces deux académies alors que j'aurais pu choisir les collèges et lycées parisiens ? J'ai choisi la difficulté en allant chercher des collèges et des lycées en difficulté. J'ai fait appel aux conseillères des académies de Créteil et de Versailles qui connaissaient parfaitement leur terrain et qui m'ont conseillé dans le choix des collèges et des lycées où cet enseignement pouvait servir. Il s'agit autant d'établissements généraux que professionnels.

Cette mise en place a eu lieu il y a deux ans ; le premier temps a été de choisir ces collèges, le deuxième temps de préciser comment effectuer cette collaboration. L'École des Beaux-arts est non seulement un lieu d'enseignement mais aussi un lieu patrimonial exceptionnel puisque nous avons, après le Louvre, la deuxième plus grande collection de dessins anciens que nous recueillons d'artistes

mais aussi d'amateurs, de donateurs, de collectionneurs qui ont donné leurs œuvres dans un but pédagogique. Le projet s'inscrivait donc tout naturellement dans notre travail. Vous évoquiez tout à l'heure votre parcours familial ; cela m'a beaucoup touché parce que, si je suis allé chercher ces collègues et lycées de banlieue, c'est justement parce que leur cadre familial n'avait pas cette chance et ce privilège d'avoir eu comme parents des artistes de haut niveau. Ce sont des enfants de cadre familial souvent difficile à qui on s'adresse, en accord avec des professeurs d'arts plastiques, de lettres, d'histoire et géographie, d'éducation physique et de mathématiques, donc une grande variété de disciplines.

Le projet s'élabore en trois phases : les élèves de ces dix établissements ne vont pas venir une fois mais trois fois dans l'année. Au cours de ces trois séances, on va leur proposer un projet pédagogique différent. J'entends aussi par là qu'ils vont se déplacer ; un fait important car ces enfants n'ont pas l'habitude de passer le périphérique, ils ne viennent pas à Paris et c'est souvent la première fois qu'ils découvrent une institution culturelle parisienne. Lorsqu'ils arrivent, ils estiment que cette institution ne leur est pas destinée ; la première chose à faire est donc de leur donner confiance. Ensuite, nous avons choisi de travailler non pas à partir de diapositives, mais avec des originaux. Ces originaux, ce sont des dessins. D'une part, les dessins constituent une étape dans la création de ce que vous évoquiez, chacun à votre tour : la peinture, la gravure, la tapisserie, l'architecture. Autant de différents aspects de l'art qu'on peut aborder par le dessin. D'autre part, cela permet un contact avec la matière et la technique.

Évidemment, ces œuvres leur sont hermétiques lorsqu'ils arrivent ; il faut donc les sensibiliser et provoquer une émotion. Comment provoquer cette émotion ? D'abord par le sujet : la mythologie est loin de leur être inconnue. *Les Amours de Jupiter*, c'est quelque chose qu'ils connaissent assez bien. Ils sont sans doute moins sensibles à l'Ancien Testament, mais on peut quand même réussir à les tirer vers un monde qui va petit à petit leur devenir familier. Par exemple, nous avons proposé un projet sur le Baroque en Flandre ; lorsqu'on l'évoque, on touche tout de suite au contexte religieux de la Réforme et de la Contre-Réforme. Aborder un thème religieux, c'est complètement d'actualité. Tout de suite, on est là aussi en prise à une actualité qui va leur parler. On peut évoquer Martin Luther, l'opposition des Protestants et des Catholiques dans un cadre où on présente des dessins. Les professeurs d'histoire y ont été très sensibles et ont ensuite pris le relais.

Cela fait écho à ce que vous disiez ce matin, par rapport à une emprise contemporaine : je crois qu'elle est tout à fait possible. Ensuite, c'est très important qu'ils comprennent pourquoi on a fait ce dessin avant l'œuvre elle-même. A quoi ça sert ? C'est une étape dans la création d'une œuvre. On les fait intervenir assez rapidement pour qu'ils comprennent dans quelle phase on se trouve dans le processus de création d'une œuvre dans un atelier. Les techniques de dessin sont aussi, bien évidemment, le moyen de rebondir sur les techniques : sanguines, aquarelles, gouaches, sont des éléments qu'ils peuvent reprendre ensuite lorsqu'ils sont de retour en classe. Nous avons aussi proposé à chaque professeur un projet pédagogique transmis sur papier ou en accès sur Internet : ils peuvent ensuite s'échapper du projet qu'on lui a proposé, le retravailler en classe, et en développer certaines thématiques.

Je crois donc que cette expérience, qui a deux ans maintenant, a permis de toucher ces élèves ; en retour, les professeurs sont demandeurs pour que ces actions soient reconduites. Certains proviseurs y ont vu un espoir de revalorisation de leur section littéraire en proposant l'enseignement d'histoire de l'art grâce à ce type d'actions, comme c'est le cas maintenant pour le lycée de Fresnes où les professeurs de la section littéraire s'y sont beaucoup engagés.

Enfin, et cela fait écho à ce qu'évoquait déjà Nadeije Laneyrie-Dagen, nous traitons aussi des correspondances. Nous allons dans quelques semaines parler d'un artiste contemporain qui est François Bouillon et qui a collectionné des masques africains. C'est un grand collectionneur, nous allons présenter ces masques au regard de son œuvre. Ces masques Dogon vont parler à certains de ces

élèves qui sont originaires de ce pays. Donc je crois que, en termes d'ouverture, c'est aussi important et on peut leur proposer ce type d'approche. Je voulais donc témoigner de cette expérience qui demeure limitée mais qui peut servir.

Les résidences d'artiste, ou l'inscription à l'école d'une culture extrascolaire

Marie Preston, *artiste en résidence au collège Michelet de Saint-Ouen*

Je vous remercie à mon tour de m'avoir invitée à participer à cette séance. Je viens donc en tant qu'artiste en résidence au collège Michelet, mais aussi en tant qu'ancienne étudiante de l'école. Je suis en effet également une ancienne étudiante en arts plastiques et j'ai soutenu un doctorat en arts plastiques où ces questions de pratique et de théorie étaient très présentes. La résidence où j'ai été invitée par le Conseil Général de la Seine Saint-Denis s'appelle In situ. Cela consiste en l'implantation d'un artiste dans un collège, installation au sens où j'ai un atelier dans ce collège : c'est un lieu où je peux exercer mon activité, ouvert aux heures d'ouverture du collège et où je suis libre d'aller et venir. J'ai une contrainte de quarante heures par année, ce qui est très peu, d'activités pédagogiques ou culturelles avec un certain nombre d'élèves. Sont associés à ce projet une classe de référence, une classe de cinquième, et un enseignant, de technologie et non d'arts plastiques. Après, je travaille aussi avec les enseignants d'arts plastiques, de français, d'histoire-géographie. Un parcours culturel est aussi intégré : un centre d'art est associé à la résidence, qui est Main d'œuvre sur Saint-Ouen et qui accueille des élèves. Nous organisons par exemple des projections de films, des expositions ; il y a des temps forts qui permettent à tous les élèves du collège de participer à ce que j'ai fait et ce que nous avons fait avec les élèves. Je vous propose donc de vous présenter l'expérience de cette année puisque la résidence va bientôt se terminer.

Au départ, il fallait trouver les enseignants susceptibles d'être intéressés. La résidence a véritablement commencé à partir de là. Je leur ai proposé un projet artistique suffisamment construit pour qu'ils envisagent ensuite des perspectives de travail de leur côté, sans que je sois forcément présente. J'ai proposé un projet qui s'appelle Fruité qui pose les questions relatives à l'abondance et à la question de la production. Ce n'était pas au départ des problématiques spécifiquement artistiques, mais l'idée de départ était que je soumette au cours de cette année le même processus de travail que j'aurais effectué pour faire des recherches et pour monter des pièces. Les élèves peuvent venir dans l'atelier, frapper à la porte, voir ce que je fais. On rejoint là ce que Monsieur Bonnet évoquait sur l'apprentissage par le regard.

C'est un projet assez complexe qui a dû être subdivisé. Ce thème de l'abondance posait des questions écologiques ; des questions par rapport à l'histoire de l'art aussi, parce que l'idéalisation de la nature qui reposait sur un principe mimétique s'est déplacée au début du siècle sur une idéalisation du processus naturel même. Notre société de consommation a connu la même évolution, avec un mode de production industriel : aujourd'hui, dans l'agro-alimentaire, les techniques agricoles intensives sont calquées sur l'industrie lourde. Cela m'intéressait de réfléchir à ces questions avec les élèves à partir de formes ou de techniques concrètes, comme le moulage. Il y avait des préoccupations théoriques qui rejoignaient des préoccupations techniques ; l'idée était de leur montrer comment cela se passait. On a organisé une séance de ciné-club avec des extraits de films. Chronologiquement, nous avons d'abord diffusé *Les Temps modernes* pour voir le travail à la chaîne sur un mode burlesque ; nous avons ensuite projeté un montage d'extraits de trois films : *Les trois-quarts de la vie* du groupe Medvedkine Sochoux, sur les usines Citroën à Sochoux, *Humain trop humain* de Louis Malle et *Belfast Maine* de Frederick Wiseman, où ils voyaient comment est produite la nourriture aujourd'hui ; enfin, *We feed the world*, où on voit les méthodes de l'industrie agro-alimentaire d'aujourd'hui qui privilégient une production abondante au détriment de la variété. Ces trois séances

ont permis de leur faire comprendre mon propos sur toute l'année. J'avais organisé ces projections avec la classe référente, qui était un effectif de classe entière.

Cela s'est compliqué par la suite : au début, tout le monde était motivé, mais l'arrivée vers la quatrième fait que c'est de moins en moins facile. J'ai aussi travaillé en petits groupes et c'est là où ma participation peut être spécifique : je conçois mon travail en collaboration, au sens où je travaille à côté d'élèves, qui sont devenus co-auteurs de pièces que je produisais. J'ai conçu des activités avec des élèves qui réalisaient des créations sur le modèle d'un cours d'arts plastiques, et d'autres où ils devenaient partie prenante du processus de création : ils avaient, comme moi, des choix à faire. Il y a un jardin biologique dans le collège : nous avons essayé de travailler avec l'enseignante en français qui se charge du jardin biologique. On a installé une sculpture dans le jardin, on a usiné des pièces en technologie, des motifs de feuilles ; on a alors regardé Matisse, puis Soto, sur le modèle des *Pénétrables*. Du coup, la transdisciplinarité fonctionnait assez bien dans ce qu'on a proposé. Ce sont des feuilles découpées qui étaient suspendues, ce qui a nécessité de travailler sur un herbier en métamorphose. On a aussi été au Muséum d'histoire naturelle. De multiples activités.

Finalement la difficulté a été d'inviter un artiste pendant un an, sans contrainte de production. Moi-même, si je joue le jeu, je ne sais pas ce à quoi je vais aboutir à la fin de l'année : il y a donc une prise de risque évidente pour les professeurs qui s'engagent à travailler avec moi, et moi avec les élèves, les élèves ne sachant pas ce que je vais faire. C'était ce qu'il fallait tenter et ce qui me semble relativement réussi. Les moments les plus féconds ont toutefois eu lieu lorsque les élèves venaient frapper à ma porte de leur propre initiative, au collège et en même temps hors du collège, hors du temps scolaire.

[...]

Michelle Laborde

Bonjour, je suis effectivement conseillère pédagogique du lycée Michelet de Saint-Ouen. C'est un collège qui a une histoire avec le monde des arts. Nous avons eu déjà des expériences, pas d'artistes en résidence dans un cadre institutionnel, mais on avait déjà travaillé avec des artistes qui développaient leur propre projet tout en travaillant avec nos élèves. J'en connaissais les atouts et les difficultés. Quand on nous l'a proposé dans un cadre institutionnel, j'étais un peu prudente. J'ai tout de suite été rassurée lorsque j'ai rencontré Marie. Car, dans sa démarche est apparu que la notion de rencontre était très importante ; et, dans un établissement, la rencontre avec l'artiste est le principal enjeu. Pour se faire, il faut que l'artiste prenne le temps de créer une accroche avec les élèves, qu'il se noue quelque chose entre leurs deux histoires. Après, c'est un itinéraire qui n'est pas fixé : c'est souvent le cas pour beaucoup d'artistes, très souvent en tout cas. Là, ça se fait dans un cadre pédagogique, avec des élèves de la Seine-Saint-Denis, qui ne sont pas tous en difficulté mais dont certains ont une faible maîtrise du langage et de leur vie émotionnelle. Donc, c'est un sacré pari et dès le départ, il faut quelqu'un qui ait cette envie, cette volonté d'apprendre, qui passe par accepter cet itinéraire non fixé, ce travail avec la matière qui est très important pour les élèves. Donc, dès que j'ai rencontré Marie, j'ai cru que ce défi était possible, et nous n'avons pas été déçus, et nous allons continuer la collaboration.

Convergences et divergences des systèmes français et italiens

Jean-Yves Moirin

Je ne connais pas le système italien, en ce que je ne l'ai ni vu ni analysé. Ce que je ne perçois pas bien dans ce que je viens d'entendre par rapport à l'enseignement tel qu'il est dispensé en France,

c'est la place des arts plastiques dans sa pratique. Je perçois effectivement la part historique et culturelle de l'enseignement, moins cet aspect-là. Pour ce qui concerne le deuxième point, à savoir la question de l'autonomie des établissements, ce n'est pas moi qui le décide. J'ai juste un point de vue. Nous caressons ce projet-là et j'en vois les avantages ; j'en vois les inconvénients aussi. On a une autre culture, depuis très longtemps, qui ne va pas dans le sens d'une décentralisation politique puis d'une autonomie à chaque niveau, y compris au niveau des établissements scolaires ; ce manque de culture entraîne des gestions d'autonomie qui ne sont pas toujours à la hauteur de nos espérances.

[...]

Henri de Rohan-Csermak

Pour apporter un élément de réponse à ce que disait Jean-Yves Moirin, l'autonomie des établissements est déjà très grande chez nous. Je ne dis pas, M. le Rapporteur général, que ce soit l'inspiration du système italien qui nous a incité à adopter ce modèle, mais nous sommes de manière générale dans une République de plus en plus déconcentrée, sinon décentralisée. Cette autonomie se ressent très fortement pour ce qui est des ouvertures aux options artistiques au lycée. Pour rebondir sur ce que disait Irene Baldriga, je n'ai pas l'impression que vous preniez chez nous ce qu'il y a de meilleur : on constate en Italie une disparition progressive de l'histoire de l'art. Pendant que nous généralisons cet enseignement à moyens constants, l'Italie, par souci d'économie va se rapprocher de ce qui était notre système précédemment, c'est-à-dire l'optionalisation en vigueur au lycée. On risque d'avoir quelque chose qui se rapproche de ça. Ce rapprochement des deux systèmes par le plus commun dénominateur ne me paraît pas une chose positive.

Pour ce qui est de notre système en lycée, des expériences comme celles présentées peuvent pousser les chefs d'établissement à promouvoir les options en particulier dans les filières littéraires. Il faut bien dire que l'alimentation du baccalauréat littéraire se fait en très grande partie par les options artistiques. On peut espérer une reviviscence des options d'histoire de l'art qui aujourd'hui, quantitativement sont en train de plafonner. L'autre aspect sur le lycée, c'est l'arrivée des enseignements d'exploration. Nous allons voir ce que peut apporter cette réforme ; actuellement elle est très porteuse d'espoir. Je peux parler de celui dont j'ai la charge, l'enseignement d'« exploration patrimoine ». Nous avons proposé à l'élève des mises en situations en cinquante-quatre heures annualisées, qui lui permettent de devenir véritablement acteur de sa formation, mais dans une situation et sur un lieu patrimonial, de conservation, de restauration, une maison d'architecture, etc. Ces situations qui ne sont pas directement professionnalisantes pour les élèves représentent un certain renouveau du regard que nous pouvons avoir sur les options artistiques en lycée. Et en cela, nous pouvons rejoindre le très bon côté du système italien, me semble-t-il.

[...]

Irene Baldiga

Je souhaitais apporter une précision importante. La réforme qui est en train d'être mise en place prévoit une réduction des heures d'histoire de l'art, mais elle ne concerne heureusement pas le lycée : grâce à notre association, l'histoire de l'art a été sauvée dans les lycées classiques et les lycées en général. Il va disparaître ou être réduit dans l'enseignement professionnel malheureusement, ce qui est très grave parce que l'histoire de l'art, entendue comme champ interdisciplinaire, était un terrain commun sur lequel pouvaient se cultiver tous les élèves, qu'ils aient choisi une filière littéraire au lycée ou pas. Dans les écoles techniques et professionnelles, pour ce qui concerne par exemple le tourisme ou la mode, l'histoire de l'art assurait un enseignement culturel, interdisciplinaire qui constituait un socle commun pour tous les élèves. Maintenant que l'histoire de l'art va être réduite

dans ce type d'école, on va perdre une opportunité importante d'assurer l'égalité de formation entre les élèves.

Pour ce qui concerne l'autonomie : je suis d'accord que l'autonomie présente des risques et je suis d'accord pour dire que les traditions sont très différentes, mais elle peut être une grande opportunité à partir du moment où elle est entendue comme une source de liberté des écoles. En Italie, du point de vue théorique, elle a été conçue pour assurer la liberté des écoles et des enseignements ; cela fait partie des principes fondamentaux inscrits dans la Constitution italienne : la liberté de l'Enseignement. L'autonomie peut assurer ça ; ce n'est pas qu'une question de décentralisation, mais c'est l'État qui assure des principes fondamentaux. Ensuite, les régions, les administrations locales et les écoles cherchent à construire le projet pédagogique en fonction des situations particulières de l'élève.

Jean-Yves Moirin

Je n'ai toujours pas eu la réponse du côté de la pratique, mais je ne désespère pas ! Je pense qu'il faut faire une différence entre l'autonomie de fonctionnement et de moyens et l'initiative qu'il faut laisser aux établissements. Ce n'est pas du tout la même chose. L'autonomie pédagogique me paraît une très bonne chose à développer ; par contre, nous n'avons pas à décider de l'autonomie des moyens. En effet, la tradition française est une tradition républicaine. Chaque élève, quelle que soit la place qu'il occupe sur le territoire, est censé recevoir le même type d'enseignement. Or, à tort ou à raison, nous pensons que cette chance est mieux entretenue si nous avons un mode de fonctionnement centralisé au niveau national en ce qui concerne les programmes comme les dispositifs d'enseignement.

Irene Baldriga

Je pourrais être d'accord avec vous mais, l'initiative locale des écoles doit aussi être rendue possible par un système fonctionnel : une liberté et une autonomie d'organisation, trouver et utiliser de l'argent pour ses projets. Au moment où nous désirons créer un enseignement spécifique construit sur une situation territoriale spécifique, nous avons besoin de toutes ces libertés. Je comprends les risques, mais, par rapport à mon expérience, je peux dire qu'on a besoin de cette autonomie pratique.

Pour ce qui est de la pratique, elle fait seulement partie de l'enseignement de l'histoire de l'art au collège qui s'appelle Arts et Images ; il est confié à des professeurs, en général enseignants d'architecture ou maîtres d'art, qui peuvent enseigner la créativité et l'histoire de l'art en même temps. Au niveau du lycée, la créativité est seulement pratiquée dans les lycées artistiques et enseignée par des professeurs spécialisés, puis il y a l'enseignement général de l'art. On est en train de rapprocher les élèves de la créativité à travers ces projets que j'ai décrits aujourd'hui. Par exemple, dans le contexte de l'art contemporain, voir les artistes entrer à l'école, c'est quelque chose qui entre dans la pédagogie des lycées. Mais peindre, dessiner, etc ; cela existe seulement dans les lycées artistiques, seulement pour ceux qui ont choisi de poursuivre ce chemin de la créativité. Jusqu'à treize ans, on l'assure à tous les élèves ; après cela fait l'objet d'un libre choix.

Rapprocher la création contemporaine des établissements scolaires : l'exemple des FRAC

Françoise Ducros, *Inspecteur général de la création artistique*

Je vous remercie de me donner la parole. J'aurais aimé passer un peu plus de temps sur mon intervention parce qu'elle porte sur la question de la création contemporaine et dans ce domaine-là, il est évident que nous avons mené un chemin, en particulier avec l'Éducation nationale. Cela peut

expliquer en partie pourquoi l'art contemporain a changé de statut dans la société d'aujourd'hui, pourquoi les œuvres contemporaines jugées si difficiles sont devenues plus accessibles et pourquoi on voit un tournant en train de s'effectuer dans le champ social par rapport à la contemporanéité. Des éléments positifs peuvent nourrir le débat et pourront, je l'espère, permettre de construire une réflexion sur les aspects de l'enseignement des arts.

Une action est menée depuis plusieurs décennies en faveur de la création contemporaine par le biais d'institutions comme les Fonds Régionaux d'Arts Contemporains (FRAC) et de leurs collections itinérantes, des centres d'art, des écoles d'art, des nombreuses institutions consacrées aujourd'hui au champ de l'art contemporain, y compris le principe des résidences d'artistes qui se sont multipliées. Il est important de comprendre que, dès la prise en compte du développement de ces différentes structures de soutien et de développement de la question artistique, il a été pris en compte aussi la question de l'élargissement des publics par des activités de médiation et de pédagogie. De ce fait, nous avons dans nos FRAC, dans nos centres d'art, des services éducatifs liés au programme du directeur artistique et qui, dans le cadre de leur projet, doivent introduire une dimension culturelle. De ce fait, des services éducatifs se sont constitués et c'est une raison extrêmement importante, parce qu'on trouve des compétences dans ces outils éducatifs, d'une part grâce à des enseignants de l'éducation nationale qui sont mis à disposition, d'autre part grâce aux médiateurs qui ont très souvent une formation très poussée en art contemporain ; de fait, ces services travaillent en relation étroite avec l'éducation nationale et permettent de mettre en place un certain nombre de dispositifs concrets que je souhaite vous présenter aujourd'hui.

Nous avons mis en place un dispositif d'accès à l'art d'aujourd'hui. Il s'appuie sur les ressources de la pédagogie et de la médiation, le développement de résidences d'artistes mais aussi le développement de lieux-relais dans les établissements scolaires. A ce titre-là on peut considérer que le moyen le plus efficace dans le champ du développement artistique repose sur le principe de présentation d'œuvres originales des FRAC, parfois dans le cadre d'expositions itinérantes, parfaitement conçues au niveau du sens que l'on peut leur donner dans un contexte éducatif. Nous avons là une pratique extrêmement innovante dans les collèges, dans les lycées, tout en considérant que l'aménagement de salles spécialement dédiées à ces œuvres doit rester un objectif ou une condition prioritaire. Le principe pédagogique consiste à aller à la rencontre directe de l'œuvre, mais aussi à mettre en place une méthodologie de la lecture des œuvres. En second lieu, on peut aussi pointer que l'un des principes fondamentaux de cette éducation artistique repose sur la formation des enseignants à la visite autonome dans des lieux qui sont spécialisés. Cela signifie qu'il faut franchir la porte d'un centre d'art ou d'un FRAC et établir un contact caractérisé avec un mode de présentation des œuvres. Cette formation des enseignants peut combiner différents types d'actions à la fois théoriques et pratiques : l'accès à la documentation, la constitution de dossiers pédagogiques pour comprendre la démarche de l'artiste, mais aussi les ateliers de pratique qui peuvent associer un artiste.

La méthodologie éducative propre à l'art contemporain a pour spécificité une ouverture au dialogue et à la participation active. Il ne s'agit pas d'un enseignement dirigé mais bien partagé. On peut préciser que les lieux de l'art contemporain peuvent intégrer aussi dans leur conception architecturale des lieux d'accueil qui peuvent aussi être destinés à ces pratiques. Enfin, la rencontre entre les élèves et un artiste est importante : cela peut se produire à l'occasion de l'organisation d'une exposition, mais aussi au cours d'une résidence d'artiste. La rencontre avec les artistes apparaît comme la forme de médiation la plus fructueuse dans son intensité, une intensité certainement d'ordre émotionnel. Ajoutons à cela qu'il existe des situations très intéressantes de participation active des élèves d'une classe à la production d'une œuvre, ceci étant encouragé par l'offre étendue des résidences mais également par l'évolution des formes artistiques qui peuvent intégrer parfaitement le public au projet.

Je précise aussi que toutes ces activités éducatives bénéficient de budgets soumis à une évaluation. La question qu'on peut se poser maintenant est la suivante : que peut-on attendre de ce dispositif qui permet un accès du public scolaire dans le cadre du programme « histoire des arts » que j'ai eu l'occasion de consulter et qui pose des questions intéressantes ? Je me suis demandé si ce programme pouvait concorder avec le dispositif qui vient d'être décrit. Cela peut répondre en grande partie au large champ des pratiques qui sont dévolues à la diffusion de la création artistique : le dessin, la peinture, la sculpture, l'installation, mais aussi l'indexation à des techniques, la photographie, la vidéo, les arts numériques, le son, le design, le graphisme, et l'architecture. Tout cela joue un rôle fondamental dans le développement des savoirs et la formation à des savoir-faire, auxquels je tiens à associer les formations professionnelles, qui offrent un autre chantier de réflexion. Cela favorise la démocratisation des codes esthétiques, en particulier un accès démocratique à la modernité, qui ne doit pas être abordée sans souci de repères chronologiques et ce qu'on a pu appeler la transhistoricité ou la diachronie, et qui participe à la formation du public et a un impact sur le développement social et économique de la société.

PATRIMOINE ET CREATION ARTISTIQUE
A L'HEURE DU NUMERIQUE.
QUELS ENJEUX POUR L'EDUCATION ARTISTIQUE ET
CULTURELLE ?

SEANCE PLENIERE DU JEUDI 2 DECEMBRE 2010

Centre Pompidou

Le numérique est un outil ambivalent. Support de diffusion et objet de création, il a un impact majeur sur la politique d'éducation artistique et culturelle puisqu'il participe à un renouvellement des pratiques éducatives, tout en fournissant des ressources culturelles inédites et en contribuant à l'émergence d'une nouvelle forme de création artistique. En tant qu'il est avant tout un réseau, le Net a en effet élargi et facilité l'accès à l'offre culturelle. La génération des *Digital natives*, née avec ces outils, entretient avec eux un rapport très intuitif et très spontané. Le glissement progressif vers un modèle de consommation de masse, déjà à l'œuvre depuis une trentaine d'années, s'est trouvé accéléré par le développement du numérique. L'offre abondante de biens culturels et les modèles de référencement et de hiérarchisation propres aux moteurs de recherches ont ainsi contribué à former de nouvelles *pratiques culturelles*, ainsi qu'à modifier les attentes des publics. Dans quelle mesure l'action et la médiation culturelles s'en trouvent-elles transformées ?

Mais si cette offre s'est élargie, c'est aussi parce que les outils numériques se sont démocratisés. Le support de médiation atteint ainsi une valeur en lui-même, indépendamment du contenu, et force est de constater qu'il facilite une réappropriation individuelle des processus de création. L'outil élargit, en d'autres termes, la notion même d'artiste à l'ensemble des consommateurs de biens culturels – ce qui fait des publics les acteurs mêmes et de leur apprentissage et de leur *pratique artistique*, en ce que le numérique ouvre des horizons plus larges que les modes de pratique traditionnels. Les plateformes agrégatives de contenus (*Youtube, Dailymotion*) sont de fait des débouchés naturels à ces productions.

Comment la création numérique peut-elle être dès lors intégrée au sein des parcours d'éducation artistique, en tant que support de création, mais aussi, et plus largement, comme objet de création à part entière ? Ces processus de création sont-ils réellement maîtrisés ? De même qu'il bouleverse les apprentissages artistiques traditionnels, le numérique impacte aussi la construction du savoir : Internet s'appuie sur une temporalité plus immédiate, qui contraste avec le temps long exigé par la réappropriation et l'organisation des connaissances. On peut certes considérer qu'il compense cette dissymétrie par la mise en réseau des savoirs et leur offre pléthorique – mais cette offre exige d'autant plus de compétences pour organiser les connaissances. Ce mouvement touche tout particulièrement *les savoirs sur l'art*, parce que l'accès aux produits culturels s'en trouve renforcé et réinterroge la distinction entre culture classique et divertissement. Il invite aussi, plus largement, à réinterroger la pertinence des pratiques pédagogiques traditionnelles lorsqu'elles se confrontent aux ressources numériques.

Ces trois enjeux sont cruciaux pour l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui. C'est pourquoi le Haut conseil a souhaité s'en saisir. Le contexte politique et éducatif s'y prêtait tout particulièrement. L'industrie culturelle, aujourd'hui en souffrance du fait de la transformation de son modèle économique impliquée par la dématérialisation, réinvestit les réflexions sur la valeur

pédagogique des objets culturels – leur donnant un nouveau sens. Les investissements d’avenir consacrés à la numérisation du patrimoine culturel, annoncés par le Ministre de la Culture, ne rendent le sujet que plus actuel et devraient contribuer à reconfigurer l’espace économique culturel pour les années à venir. L’analyse ne devait donc pas faire abstraction des débats qui touchent aux modalités de l’articulation entre offre publique et offre privée en la matière. Les opérateurs culturels et scolaires sont par ailleurs très engagés sur le terrain du numérique en éducation et en médiation ; la mise en place d’un plan spécifiquement dédié à ces supports par le Ministre de l’Education nationale contribue à les renforcer, tout en impliquant une réflexion spécifiquement dédiée à l’éducation artistique et culturelle.

Il s’agit donc d’élargir les perspectives en sortant du strict débat entre les tenants du numérique comme seule et unique solution pour relancer un processus de démocratisation culturelle à demi échoué et ceux qui le réduisent à une menace pour la culture. Le numérique est un fait, qui offre une pluralité d’usages, cohérente avec la forte demande d’autonomie des jeunes. Il peut être l’occasion de faire émerger un amatorat éclairé ; il s’agit dès lors de déterminer la façon dont les pouvoirs publics peuvent favoriser cet émergence.

La mise en place d’un espace numérique public repose nécessairement sur les projets déjà initiés par les opérateurs culturels et éducatifs. De fait, le développement web repose, au même titre que l’éducation artistique et culturelle, sur un modèle partenarial. Sa souplesse, qui en garantit l’efficacité sur les réseaux, doit peut-être pouvoir s’adosser à une série de principes identifiés, qui facilite la mise en place de ces partenariats, organise la mutualisation, tout en privilégiant inventivité et identité numérique. Aussi le Haut conseil a-t-il évoqué au cœur des discussions l’idée d’une charte qui établirait une série de grands principes ; elle pourrait notamment servir de guide à la négociation de conventions dédiées. Il s’agira de déterminer si elle est opportune et quels objectifs elle doit privilégier. Comment proposer un accompagnement pédagogique des ressources qui soit adapté au support ?

Mais il est certain que toute politique éducative touchant aux arts et à la culture dans l’espace numérique doit aussi interroger en profondeur les degrés de liberté dans l’usage de ces contenus. L’arsenal législatif relatif à la propriété intellectuelle sur Internet repose sur deux piliers spécifiques que sont la loi Hadopi d’une part – qui garantit la rémunération des ayants-droits et la sanction du téléchargement illégal – et la loi DADVSI – qui organise l’exception pédagogique d’autre part. La France est ainsi un pays de droit d’auteur, où le système des exceptions est dit « fermé ». Or, dans la destruction de valeur à court terme qui accompagne la mutation de l’industrie culturelle, l’exception pédagogique occupe une place particulière. Elle est en partie invoquée pour faciliter la cession de droits à l’Etat et obtenir de fait un soutien économique en compensation. L’enjeu est donc de déterminer ce que peut être un modèle qui soit à la fois économiquement et pédagogiquement juste, et d’envisager plus largement les modalités d’intervention de l’Etat dans l’espace numérique de l’éducation artistique et culturelle.

Ces modalités interrogent aussi les bonnes conditions d’une mutualisation des offres spécifiquement dédiées aux arts et à la culture. Face à la multiplicité des produits culturels en ligne, elles doivent pouvoir être identifiables d’une part, et apporter une valeur ajoutée d’autre part. Elles doivent en conséquence savoir répondre aux besoins des enseignants, des élèves et des acteurs de la médiation culturelle, garantir la pertinence pédagogique et/ou la scientificité des ressources, et s’adapter dans le même temps aux contraintes de référencement qu’imposent ces supports. Quel modèle privilégier pour faire émerger cette offre du Web, sans qu’elle se perde dans le *deep Web*, ni qu’elle perde en cohérence ? Doit-on proposer un portail ou un agrégateur de contenus spécifiques ? A quelles conditions peut-on mutualiser les offres ?

Le besoin de réappropriation de ces produits par le corps enseignant doit par ailleurs pouvoir être anticipé par les administrations scolaires. Un effort spécifiquement dédié à la formation au numérique a été annoncé dans le cadre du plan numérique. On prendra soin de mettre au jour les mesures qui permettraient de faciliter la réintégration de l'offre numérique au sein du volet culturel du projet d'établissement, d'un parcours artistique ou d'un cours, tout en interrogeant la façon dont l'offre numérique vient s'adosser à la fréquentation traditionnelle des œuvres.

Personnes auditionnées

M. François Berreur, Directeur artistique de theatre-contemporain.net (Centre de Ressources Internationales de la Scène)

M. Hervé Boissière, Fondateur de Medici.tv

M. Frédéric Bokobza, Sous-directeur du développement de l'économie culturelle (DGMIC, MCC)

M. Guillaume Boudy, Secrétaire Général du Ministère de la Culture et de la Communication

M. Jean-Yves Capul, sous-directeur des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement numérique (DGESCO, MEN)

M. Jean-François Chaintreau, Chef du Service de coordination des politiques culturelles et de l'innovation (MCC)

M. Patrick Dion, Directeur général du Centre National de Documentation Pédagogique

M. Mathieu Gallet, Président de l'INA

M. Alain Giffard, Directeur du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques (MCC)

M. Christophe Jouxte, Responsable du pôle arts et culture du CNDP

Mme Françoise Juhel, Responsable des éditions multimédia de la Bibliothèque Nationale de France

M. Olivier Landau, Directeur du département multimédia de Sofrecom (Groupe France Télécom)

Mme Emmanuelle Mathevon, Centre de ressources de l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN)

M. Paul Mathias, Inspecteur général de l'Éducation nationale

M. Vincent Olivier, Fondateur du Web pédagogique

M. Djef Regottaz, Directeur artistique et responsable du pôle numérique de Sciences Po Paris, artiste et enseignant-chercheur

M. Rémi Rousseau, Senior project designer, FaberNovel

Mme Agnès Saal, Directrice générale du Centre Pompidou

M. Jean-Marie Sani, Directeur du développement culturel à la Réunion des Musées Nationaux

Mlle Aurélie Sellier, Chargée des relations avec les publics de la Gaîté Lyrique

Mme Marie-Hélène Serra, Directrice de la pédagogie et de la Médiathèque, Cité de la Musique

M. Laurent Sorbier, Directeur général de MySkreen, Maître de Conférences à l'IEP Paris

M. Bernard Stiegler, Directeur de l'institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou

SYNTHESE DES DEBATS

Intégrer de nouvelles pratiques éducatives et culturelles, tout en favorisant la construction d'un esprit critique aux nouveaux médias numériques

Les pratiques culturelles connaissent, avec le développement du numérique, un nouveau tournant « machinique » selon les mots de Bernard Stiegler : si le premier, au XIXe siècle, a eu pour conséquence de faire du spectateur un consommateur avant tout, le second a initié un retour à l'amatorat, c'est-à-dire un élargissement de la notion d'artiste. Le consommateur de culture dispose, avec le numérique d'une part, et le réseau d'autre part, des moyens de s'impliquer individuellement dans un processus de création. Pratiques culturelles viennent alors se confondre avec pratiques artistiques. Mais si ce tournant a bien lieu, il est à double tranchant, fonctionnant comme un *pharmakon*, à la fois un remède – au déficit de la démocratisation culturelle, par exemple – et un poison – en ce qu'il peut être aussi un outil d'acculturation selon des normes commerciales et des idéologies communicationnelles propres à l'industrie des médias. Il est donc nécessaire, pour les pouvoirs publics, d'investir cet espace nouveau et de mettre ces mutations au cœur des politiques culturelles publiques. Si l'analyse historique peut être nuancée, au sens où la technique ne crée pas nécessairement la sensibilité, il est clair qu'elle s'implante dans un terreau favorable : les pratiques culturelles trouvent, en d'autres termes, dans la révolution technologique impliquée par la croissance du réseau, un catalyseur pour accélérer les mutations qui la touchent.

Quelles sont ces mutations ? La première a trait à l'abondance des ressources, une abondance dont l'accès – plus que l'offre au sens traditionnel du terme – demeure très normé. Le *Broadcasting*, la diffusion, répond à des cadres précis qui se segmentent en fonction des publics, anticipant leurs attentes par rapport à leurs recherches et à leurs demandes initiales. Le réseau permet donc de cibler beaucoup plus précisément les consommateurs et d'adapter les réponses à leurs besoins. En anticipant ces réponses, il permet aussi de rapprocher un public d'une œuvre, en passant, grâce à la virtualité, par-delà les inégalités territoriales, retissant, par ailleurs, un lien local. Ce faisant, l'accès aux sources de connaissances n'a jamais été aussi optimal, et les ressources aussi abondantes en œuvres d'art comme en textes d'accompagnement. De fait, les grands opérateurs culturels occupent tous l'espace numérique, en proposant des offres spécifiques – l'investissement très précoce du réseau Internet, en partie grâce à un fond numérisé, a même fait émerger auprès du grand public des institutions anciennes comme l'INA ou la BNF, touchant un public beaucoup plus large.

Les comportements des usagers du Web se sont adaptés à ses structures : elles offrent en effet deux types de pratiques, qui ont des conséquences importantes sur l'acquisition du savoir. Les moteurs de recherche facilitent d'une part un accès beaucoup plus horizontal, et dont le référencement des données reposent bien moins sur la valeur du contenu en lui-même que sur la pertinence des mots clés (c'est le fameux « *Dead you mean ?* » de Google). L'avènement du Web 2.0 crée d'autre part les conditions d'une interactivité qui facilite les échanges et implique un modèle de co-construction du savoir comme de la pratique artistique. Le *Do it yourself*, qui fournit ou des « briques » de pages web (comme celle des blogs) ou des applications artistiques en ligne, bouleverse le rapport traditionnel aux arts et à la culture. Il conduit à une privatisation de leurs pratiques – en dehors du champ muséal ou cinématographique classique – et à une élaboration publique et par soi-même de créations artistiques. Ce sont les multiples clips mis en ligne sur *Youtube*, les photos sur *Flickr*, etc. Les pratiques ne sont plus encadrées de manière traditionnelle par des prescripteurs de savoir, mais favorisent la débrouille ; la médiation culturelle semble laisser parfois la place à l'intermédiation – celle des portails et moteurs de recherche dédiés ; enfin l'information peut-elle être partagée et complétée par chacun.

Ces pratiques impliquent donc une autonomie culturelle des publics qui repose, notamment pour les plus jeunes, sur un croisement entre capital culturel, culture jeune, et construction de ses propres goûts. L'usage du mobile connecté entretient de fait ce désir d'autonomie. Et le numérique, par les opportunités qu'il offre, apparaît potentiellement comme un espace de liberté pour les adolescents – il n'est pas soumis aux contraintes explicites de la culture scolaire et de la culture familiale – et même comme un espace d'égalité – puisque le seul vecteur apparent de jugement dépend du référencement qu'occupent les publications de chaque acteur dans les moteurs de recherche et sur les réseaux sociaux. L'offre très normée des contenus culturels semble de fait conjurée par une pratique amateur nouvelle. Les conditions semblent donc réunies pour que la démocratisation culturelle connaisse un nouveau tournant.

Une plus grande accessibilité aux ressources favorise-t-elle la démocratisation culturelle ?

Mais, pour reprendre les mots de Laurent Sorbier, le numérique est un médiateur qui fait écran. Il donne à voir et cache, confirmant ainsi en partie l'illusion que la massification de l'accès aux ressources ouvre la voie à leur démocratisation. Or, les enjeux de celle-ci ne se trouvent pas simplement dans les offres, mais dans l'usage. Un usage qui, précisément, se joue dans l'absence de différenciation des données, et rend d'autant plus essentielle la transmission d'outils d'organisation du savoir. Celle-ci ne peut être assurée que par ceux qui en possèdent les codes ; c'est-à-dire, ceux qui possèdent une culture véritable, capable de situer les savoirs et de les faire dialoguer. En tant que tel, Internet demeure un médiateur aveugle entre la culture et les jeunes.

Les *Digital natives* privilégient l'échange, la circulation, le partage, ce qui n'est pas sans effet contre-productifs. Le modèle de circulation des informations qui se développe est celui des réseaux sociaux. Il s'agit d'abord d'être informé de ce que mes amis aiment, avant d'aimer, ou de ne pas aimer ce qu'ils aiment. La logique de connexion précède donc la logique de réappropriation des objets culturels. Mais elle est indispensable pour faire exister une information, un contenu culturel sur le Web. Et elle l'est d'autant plus que le Web représente, aujourd'hui, le premier mode d'accès à la culture. La centralisation des portails numériques traditionnels des institutions culturelles, les espaces numériques de travail remplissent donc un rôle bien spécifique : celui d'offrir des contenus que des publics déjà informés savent où chercher. Or, l'enjeu d'une démocratisation culturelle est de s'adresser aux publics ignorants, les guider vers des ressources qu'ils n'iront pas voir spontanément. Faut-il dès lors investir les plateformes grand public ? Comment faire émerger des contenus culturels dont on connaît la valeur mais qui demeurent incompatibles avec la logique même de la recherche sur Internet ?

L'histoire du Web s'est très tôt assise sur les procédures de l'industrie documentique. L'enjeu est moins de la production de l'information que de l'information sur l'information et la possibilité d'y accéder en toute facilité. Il s'agit en un mot de passer de la *donnée* à de la *donnée informée*. D'où la nécessité de générer des métadonnées, de produire des logiques d'indexation et de partage des informations, première étape de l'*open data*. Les modalités d'indexation – Web sémantique et Web social – proposent toutes des lectures spécifiques. Elles doivent en partie laisser place à une recherche documentaire beaucoup plus précise. C'est ainsi l'ambition de *europeana.eu* que de proposer une banque de métadonnées ouvertes, croisant les informations des grands opérateurs culturels européens. A certains égards, c'est aussi le procédé de la « curation » qui consiste à recenser des publications sur une thématique précise et à les classer. Ce procédé connaît depuis quelques mois une croissance considérable aux Etats-Unis. Dans cette démarche très orientée, comment laisser place à la « sérendipité », c'est-à-dire une collecte d'informations par indices, qui conduit parfois à un autre objet que celui auquel on s'attendait ? Ce procédé, plus intuitif et empirique, est fondamental dans la

construction du savoir. De même, comment favoriser une réappropriation de ces informations et de ces espaces numériques fragmentés dans lesquels nous sommes immergés, pour en extirper un sens commun, et construire un rapport authentique aux œuvres ?

A l'immédiateté régissant l'univers numérique, l'éducation artistique et culturelle a vocation à opposer la mémoire et la mise à distance des objets d'art – y compris numériques. Des données brutes mises en ligne n'ont donc de valeur en elles-mêmes ni pour l'internaute ni pour l'apprenant. C'est l'enjeu d'une thématisation des approches et d'une éditorialisation, c'est-à-dire un accompagnement spécifique d'une œuvre correspondant aux besoins des publics et adapté aux spécificités du support numérique. En elle-même, l'indexation raisonnée est déjà une forme d'éditorialisation. Mais plus encore, c'est en détournant ces usages immédiats vers davantage de médiation que l'œuvre prend un autre sens que celui, indistinct, de donnée numérique parmi d'autres. Les portails thématiques de la RMN et du CNDP, *lesite.tv* ou *Ecritures de lumière* sont autant d'exemples d'éditorialisation pertinente. Pour autant, à moins qu'elle ne soit initialement de nature numérique, une œuvre n'est pas accessible à sa réalité par le seul moyen de sa version dématérialisée. Celle-ci ne saurait valoir pour elle seule, conclut Agnès Saal, sans un adossement à une fréquentation des œuvres réelles – la seule capable de donner une existence à ce qui a été expérimenté au préalable sur le réseau. Par conséquent, si le réseau offre des possibilités pour l'éducation artistique, s'il transforme les pratiques de médiation et de formation, cela suffit-il pour faire face à la fragmentation des expériences esthétiques ?

Des frontières qui s'estompent entre technique et contenu, culture et consommation : que veut dire se forger un esprit critique sur le net ?

Malgré ces nouvelles pratiques, la hiérarchie des contenus a-t-elle réellement disparu ? Il semble qu'une hiérarchie des « valeurs » culturelles demeure. Le livre passe avant les musées ou les monuments. Néanmoins, comme l'écrivait déjà Yves Michaud en 2003 dans *L'art à l'état gazeux*, la distinction entre *pop culture* et culture savante va en s'estompant progressivement, et la créativité est revendiquée par chacun, ce qui bouleverse aussi l'appréhension que nous avons de l'œuvre. Elle est beaucoup plus quotidienne, elle perd son unicité – il y a des chefs d'œuvres innombrables – et repose sur un modèle sensible plutôt qu'analytique. Ce n'est pas une tendance nouvelle, mais le numérique l'accélère. Cette évolution a-t-elle pour conséquence de privilégier le communicant sur le médiateur, et donc de brouiller les frontières traditionnelles de constitution d'un savoir ? La construction d'un esprit critique est ici plus nécessaire que jamais. Il faut savoir mettre au jour les stratégies de promotion et débusquer les « idéologies communicationnelles » (Alain Giffard) qui s'imposent au détriment d'une approche construite et constructive. L'ensemble des intervenants a néanmoins rappelé qu'un retour aux prescriptions culturelles traditionnelles n'était pas possible dans l'espace numérique. En témoigne la façon dont le fossé se creuse chez les enfants et les adolescents entre autonomie culturelle et culture scolaire.

Plus encore, dans la mesure où les développements technologiques sont, au même titre que les productions culturelles, de plus en plus rapides, ils se banalisent, tout en acquérant de la valeur par eux-mêmes. Ainsi, le support de médiation a une valeur en lui-même indépendamment du contenu. Ce sont plus de la moitié des dépenses des ménages pour la culture qui vont en direction des équipements et des moyens de communication. Avoir un regard lucide sur les procédés numériques suppose donc dans un premier temps qu'on maîtrise les usages techniques plus que les langages en tant que tel. C'est, semble-t-il, une première condition à l'élaboration d'un savoir critique. La maîtrise pratique des outils permet de jeter les bases d'une maîtrise critique des contenus culturels mis en ligne. Il semble falloir dès lors les mettre en perspective, les dégager de leur immédiateté, sur le modèle de ce que propose par exemple la BNF : accéder aux contenus progressivement, selon leur complexité, sans

jamais se perdre, afin de prolonger sur d'autres supports la constitution d'un savoir et d'une expérience des œuvres. Une offre adaptée permet alors de ne pas réduire l'expérience esthétique à l'émotion ou à une forme d'ambiance, mais de la raisonner, en réapprenant à lire, et à voir.

Mais il ne faut pas négliger pour autant les capacités de distinction de valeur des ressources dans des pratiques en pleine mutation. Si la consommation culturelle est de plus en plus privée grâce au numérique, le réseau permet aussi à des pratiques culturelles en perte de vitesse de toucher de nouveaux publics. La retransmission en direct de concert classiques par la Cité de la musique offre ainsi de nouveaux modes d'accès à des œuvres proprement dites, alors que les concerts classiques sont aujourd'hui peu fréquentés par les jeunes publics. Cette indistinction de principe, qu'implique l'ampleur des données sur le Web, pousse au contraire à s'inscrire dans ces nouveaux usages, pour mieux les dépasser et les détourner de leurs usages initiaux, à condition de s'emparer des opportunités offertes par son développement.

Elle a en revanche une conséquence très nette sur les modèles économiques de la culture, et sur les rapports entre l'Etat et les industries culturelles, à l'heure où la dématérialisation redistribue les cartes à grande vitesse. L'éducation artistique et culturelle se trouve au carrefour de ces mutations économiques, puisqu'elle avait vocation, en premier lieu, à faciliter l'appréhension d'une culture historique, référencée et spécialisée – celle qui repose sur un financement public et une reconnaissance scolaire – face à une industrie culturelle plus forte. La chute du marché du disque a brouillé cet équilibre auquel les politiques culturelles étaient jusqu'alors parvenues, pour demander, au nom de l'exception culturelle, un soutien public. La question pédagogique acquiert, avec Internet, dans ce contexte spécifique, une place tout à fait singulière.

Faire émerger un modèle qui soit économiquement et pédagogiquement juste. L'éducation artistique et culturelle peut-elle être rentable ?

Les attentes des publics rebattent les cartes de la rentabilité de l'offre culturelle. Ce qui lui donne de la valeur ajoutée sur Internet, ce n'est plus la mise à disposition d'une œuvre, mais ce qu'il y a *autour* de l'œuvre : commentaires, accompagnements, activités numériques... Or, c'est le modèle structurel sur lequel repose l'éducation artistique et culturelle – même s'il est qualitativement différent –, et jusqu'à présent sans logique de retour sur investissement. En d'autres termes, la gratuité de partage du savoir s'élargit à l'industrie culturelle, et la question est de savoir dans quelles conditions elle peut – et doit – s'inscrire au sein des politiques publiques. Guillaume Boudy rappelle ainsi que le fait numérique dépasse les frontières habituelles entre public et privé, et que tout l'enjeu est de parvenir à un « syncrétisme » entre ces deux domaines d'intervention.

Alain Giffard rappelle néanmoins que la gratuité d'accès aux services sur Internet n'est pas sans conséquence : à l'origine du mode de fonctionnement de Google, elle permet d'obtenir des informations sur les recherches des internautes, qui seront revendues à ceux qui en ont besoin. Se met en place une logique d'idéologie communicationnelle dont il ne faut pas négliger la portée – et qui implique une première différence structurelle entre la gratuité de l'éducation artistique par le numérique et la consommation de produits culturels en ligne, même gratuits et même commentés.

Ces deux conceptions de la gratuité n'ouvrent pas les mêmes perspectives. Mais en période de recentrage budgétaire d'une part, et de destruction de valeur pour l'industrie culturelle d'autre part, leur confrontation implique une réflexion sur les rentabilités potentielles qu'elles peuvent occasionner. Sur quels principes appuyer ce syncrétisme entre public et privé ? Quelle place occuperont dans ce contexte spécifique les principes de l'éducation artistique ?

Crise de l'industrie numérique et transformation des modèles économiques : quel rôle pour l'Etat ?

L'État ne peut pas se passer d'une implication dans la question de l'éducation culturelle et artistique par le numérique. Son rôle est double : soutenir le développement d'un numérique savant et financer des projets capables de générer un retour sur investissement, qu'il soit d'ordre économique ou qu'il favorise la création d'emploi. Dans le premier cas, il s'agit de garantir la création de savoirs culturels par le numérique par le biais d'une reconnaissance institutionnelle du savoir collectif, et par le soutien aux projets menés par les opérateurs éducatifs et culturels. Patrick Dion insiste sur le fait qu'occuper l'espace numérique est gourmand en ingénierie, en budget, en ressources humaines, en rémunération des ayant-droits.

Le numérique est à la fois, pour la culture, un futur marché porteur de croissance, mais qui conduit à une destruction de valeur à court terme des produits culturels. Il s'agit donc de trouver des moyens pour assurer la transition vers un autre modèle économique. Mais la réponse à la destruction de valeur à court terme ne pourra passer par une substitution de l'Etat à *Facebook* et à *Google*. La responsabilité publique en la matière semble donc avant tout concerner la régulation de la concurrence dans un secteur aux mutations très rapides. Cette concurrence occupe autant la sphère publique que le domaine privé, et l'Etat doit être en mesure d'« interfacier » les offres publiques et les offres privées. Mais comme le rappelle Jean-François Chaintreau, la difficulté réside dans le croisement des échelles, globale d'une part, nationale et très locale d'autre part. La dissémination des productions scientifiques et artistiques est à la fois favorisée et mise en concurrence avec les offres des plateformes d'intermédiation de niveau mondial (*Google Scholar*, *Yahoo Teachers*, etc.). Le contexte implique donc des institutions de régulation à chaque niveau pertinent.

Les politiques publiques en direction de l'industrie culturelle ne visent donc pas à soutenir des projets concurrençant ceux qui sont portés par les opérateurs privés, mais à encourager le recensement de l'offre légale et l'émergence d'un marché inédit porté par de nouveaux acteurs et de possibles partenariats entre des institutions publiques et des opérateurs privés – c'est le sens de l'appel à projets *Cultur'Lab*. C'est au cœur de ce marché que doit être pensée la politique de numérisation des contenus culturels et du patrimoine, afin de concilier les impératifs de qualité avec les enjeux économiques et juridiques. S'il implique un retour sur investissement, le grand emprunt peut avoir dans ce cas un effet levier, justifie Frédéric Bokobza. La place de l'Etat touche donc à la régulation du marché, sur lequel il doit avoir un rôle de levier, et à l'investissement dans des projets porteurs.

Si l'implication des pouvoirs publics est nécessaire dans ce domaine spécifique qu'est la production de biens culturels, qu'en est-il de son implication au niveau des établissements scolaires ? Elle pose la question des équipements informatiques et logiciels du système éducatif. L'enjeu premier est donc de contribuer à résorber la fracture numérique en équipement dans les écoles, tout en favorisant la liberté de leur usage – comme le souligne Patrick Dion. Les logiciels libres d'utilisation permettent quant à eux, rappelle Paul Mathias, une liberté d'action pour les élèves comme pour les enseignants en favorisant un réel apprentissage des espaces de travail et des outils afférents et une autonomie des usages dans l'écriture face au formatage des contenus culturels.

Elle se joue, enfin, pour l'éducation artistique et culturelle, dans les modes de rémunération des ayant-droits. Problème crucial s'il en est pour les opérateurs publics, il oblige plus encore à interroger les modèles de gratuité des plateformes éducatives et culturelles. Marie-Hélène Serra et Christophe Jouxte rappellent combien cette rémunération, certes légitime, grève les budgets, et requiert un modèle juridique global – resté en friche depuis la loi DADVSI, qui limite les usages possibles. Il s'agirait donc de trancher d'une part sur le modèle de l'exception pédagogique, bouleversé par la nouvelle donne numérique, et de mutualiser les rémunérations d'autre part, par des accords et des partenariats préalables entre opérateurs détenteurs des droits, ou avec les sociétés

d'ayant-droits elles-mêmes. Mais le dialogue demeure difficile – leurs représentants, conviés à participer à la séance, ne se sont pas déplacés. En définitive, face à la multiplication des contenus et des canaux de diffusion et dans un contexte de mutation très rapide des modes de consommation culturelle, il semble que le moment soit idéal pour trancher sur le modèle d'accès aux œuvres dans un cadre pédagogique.

Organiser un espace numérique public ?

La question juridique est importante car elle conditionne la faisabilité d'un espace numérique public. Quels sont les outils disponibles pour que puissent être aménagés un espace dédié à l'éducation artistique et culturelle ? Laurent Sorbier et Hervé Boissière rappellent qu'il faut éviter la tentation de la centralisation des données sur des plateformes institutionnelles, ou de se contenter de faire « descendre » les contenus de ces institutions pour les faire remonter ensuite vers des portails centraux. Visibilité et présence sur le Web semblent être dès lors la condition pour que les contenus éditorialisés et indexés soient visibles parmi toutes les ressources disponibles. Cette position prend naturellement en compte la stratégie propre à chaque opérateur désireux de préserver ou de construire son identité numérique. Mais la pluralité des sites thématiques, des offres et des accompagnements de qualité, nécessite peut-être une action coordonnée, qui pourrait être initiée par les pouvoirs publics. Si certains des intervenants, telle Françoise Juhel, émettent des réserves quant à la pertinence de vouloir à tout prix occuper l'espace numérique des réseaux sociaux, rappelant que les opérateurs culturels n'ont pas une vocation industrielle à intégrer les logiques de consommation, chacun s'accorde à dire qu'une meilleure visibilité de l'offre publique sur le Net est nécessaire.

Deux stratégies ont été évoquées. Puisque les réseaux sociaux engagent une circulation horizontale des données selon les modalités d'un partage entre pairs, la mise en ligne des acteurs culturels doit aussi pouvoir essaimer sur des plateformes grand public – ce que suggère tout particulièrement Mathieu Gallet – afin d'apporter la ressource là où elle n'est pas, et, en adoptant la stratégie de la recommandation propre aux réseaux sociaux, de faire exister et de pérenniser sur le Web des contenus de qualité. Grâce à un référencement étendu à la majorité des réseaux, les opérateurs culturels et éducatifs auraient la capacité de créer un contact avec l'internaute, de se positionner comme une source protéiforme de contenus et donc de canaliser son attention sur des informations qui initient un parcours de découverte et d'enrichissement culturel. Il faut donc engager un processus collaboratif entre les institutions comme entre les enseignants et les élèves. A ceci s'ajoute la nécessité d'industrialiser les portails thématiques ne privilégiant plus les hébergeurs des contenus mais les contenus eux-mêmes.

Comme les sites thématiques reposent avant tout sur un partenariat, ils présentent une occasion de mutualiser les contenus en regroupant des partenaires pour travailler en réseau avec d'autres institutions. En effet, la mutualisation permet de soutenir une culture commune entre les établissements et garantit la solidarité avec des structures plus petites. On peut alors envisager d'agréger les ressources et de mutualiser des données complémentaires sur des plateformes proposant une forte densité de contenus, en dehors des sites « vitrine » vers lesquelles l'amateur non spécialiste ne se tournerait pas spontanément. L'agrégation n'empêche pas la péréquation d'une identité numérique, mais peut au contraire lui donner plus de visibilité sur des portails à leur tour mieux référencés. Elle permet de croiser les ressources publiques et les ressources privées dans un espace commun.

En définitive, ce croisement des ressources et cette mutualisation qui semblent être la première condition pour faire émerger un espace numérique public, doivent pouvoir s'appuyer sur une interopérabilité des contenus – et par conséquent sur une ouverture des API. Plus largement, Rémi

Rousseau suggère de profiter du Net pour développer, après l'*open data*, une politique d'*open culture* afin de permettre à chacun de se réapproprier des contenus culturels – ce qui passe par une mise à disposition des œuvres à tous, amateurs et professionnels. La synergie entre partenaires publics et privés dans l'offre culturelle, y compris à vocation éducative, permet d'explorer différentes voies, qui n'ont pas toutes la même valeur prescriptive, mais qui ont le mérite d'offrir une multiplicité de points d'entrée dans l'art. L'accès à ces points d'entrée mérite d'être mieux connu et accompagné. C'est ici que le système scolaire joue un rôle primordial.

Accompagner publics, acteurs, élèves, enseignants et opérateurs culturels dans leurs usages du numérique culturel : une responsabilité de l'Etat

Les demandes et les besoins des élèves, des enseignants et des opérateurs culturels diffèrent, notamment dans l'accès aux ressources. Alors que l'enseignant nécessite une offre qui corresponde exactement à ses recherches, classée par programme ou par thématique, les plus jeunes naviguent sur le Net par arborescence, de manière horizontale. Le lien hypertexte devient une logique grammaticale à part entière dans la construction du savoir. L'objectif d'un pédagogue est d'utiliser ces usages pour mieux les intégrer dans une démarche construite et ordonnée qui caractérise tout apprentissage.

L'éducation artistique et culturelle, affirme Jean-Yves Capul, ainsi que l'éducation au numérique, connaissent des situations assez voisines au sein des parcours scolaires. Leurs difficultés sont communes – elles passent après les fondamentaux – mais recoupent surtout les mêmes enjeux : la culture peut recouvrir les compétences numériques, leur introduction dans les apprentissages et jouer en faveur de l'égalité des chances. En tant que premier secteur de consommation sur le Web, la culture peut être l'aiguillon d'une éducation à un Internet responsable. Leur finalité se recoupe enfin : éducation artistique et éducation au numérique doivent d'une certaine façon diminuer l'emprise de la virtualité sur l'expérience du réel.

L'école doit dépasser la logique de cumul – des équipements comme des données –, pour entrer dans une phase de démocratisation active des ressources culturelles. Comme les jeunes publics passent davantage de temps devant leur écran que les générations précédentes, il est essentiel d'intégrer l'espace numérique dans la démarche scolaire pour y inscrire ses priorités. Comme le support de médiation a tendance à y dominer, l'école doit donc redonner forme aux contenus numériques en favorisant notamment une véritable politique d'indexation. Elle peut aussi investir les réseaux sociaux et en considérant l'hyper-attention qui caractérise l'état d'esprit des jeunes connectés en permanence. Cette prise en compte passe par un détournement des pratiques traditionnelles de connexion, pour développer d'autres usages, orientés vers la créativité ou pour faire comprendre les processus de production. Le projet développé au lycée expérimental de Bondy, « Vues migratoires », repose ainsi sur un travail collaboratif et partenarial avec entreprises, élèves, enseignants et artistes. En accompagnant les jeunes dans leurs pratiques artistiques numériques – pratiques d'écriture, pratiques vidéo, pratiques d'image – on enseigne par la pratique les bons usages des technologies mobiles, en dépassant la barrière de l'hyper-attention. La Gaîté Lyrique, qui a placé au cœur de sa mission les arts et les activités numériques, projette de faire travailler des jeunes publics sur le Net sur un temps plus long, en les invitant à se réapproprier les procédés d'analyse et de production. Il est donc nécessaire d'offrir aux élèves des « briques » numériques qu'ils pourraient faire entrer dans leur formation. Pour mieux intégrer culture et numérique, il faut enfin faciliter l'autonomie dans la recherche, en favorisant une pédagogie de projet fédératrice pour une classe, organiser la mise en scène du travail, et mettre les jeunes publics en situation d'agir concrètement.

Les enseignants doivent pouvoir être en mesure d'assurer ces missions et de faire usage du numérique au sein de leurs cours. Or, il existe une très forte dissymétrie entre les compétences des

enseignants et des élèves, comme entre celles des parents et des enfants. Les initiatives des établissements sont beaucoup trop disparates sur l'ensemble du territoire et seuls les enseignants volontaires s'emparent de l'outil numérique. S'il n'y a pas de démarche active, l'offre ne suffit pas car elle ne peut faire sens par elle-même. Comme le rappelle Henri de Rohan-Csermak, la demande des enseignants est assez contradictoire : ils expriment à la fois un désir d'autonomie, ils se veulent porteurs de projets et jouent à plein les principes de l'horizontalité. Mais en même temps, ils manifestent une forte demande d'expertise auprès de l'administration centrale. Il s'agit donc de faire reconnaître le numérique comme un outil légitime de transmission et de production de savoirs culturels et artistiques. C'est ici que doit jouer la formation initiale et continue des enseignants. Celle-ci demeure insuffisante même si elle fait l'objet d'un effort substantiel dans le cadre du plan numérique.

L'Ecole supérieure de l'Education nationale (ESEN) propose déjà des formations continues mais un volet spécifique est sans doute à instaurer dans la formation initiale de tous les enseignants. Il est aussi nécessaire de favoriser les échanges entre les enseignants sur le Net et d'élargir les plateformes de discussion à des dialogues avec les opérateurs culturels. Le numérique doit pouvoir être une occasion de renforcer les logiques de partenariat. Les liens numériques tissés entre le monde de l'éducation et celui de la culture permettraient aux opérateurs de proposer des offres plus personnalisées, qui soient facilement réutilisables et réappropriables par un enseignant dans son cours, et qui privilégient une éditorialisation adaptée à ses besoins singuliers.

La transition des opérateurs culturels vers le numérique est complexe, tout particulièrement pour les petites structures. D'où la nécessité d'encourager le travail en réseau des établissements de taille moyenne pour favoriser une offre coordonnée et/ou l'émergence d'un agrégateur, qui évite la saturation de l'espace et pour mutualiser les coûts, souvent très lourds, d'une plateforme Internet. La raréfaction des ressources financières invite à éviter la dispersion, les liens morts et les « usines à gaz », pour mieux concentrer les investissements dans le numérique et les rendre plus efficaces, comme le conseillait le rapport de Franck Riester remis en février 2010. S'agissant de la numérisation des documents, et notamment ceux qui pourraient avoir une vocation pédagogique, les efforts ne doivent pas uniquement se concentrer sur leur aspect financier. Il est nécessaire d'aider à l'exploitation des nouvelles ressources numérisées, et à leur mise en valeur par une médiation culturelle *ad hoc*.

Enfin, il ne faut pas négliger de soutenir les artistes et les aider à s'impliquer davantage dans le numérique. Celui-ci doit leur apparaître comme une opportunité. Il serait donc essentiel d'aider les structures publiques à convaincre les artistes d'utiliser cet espace, notamment pour atteindre des publics auxquels ils n'ont pas accès. La création numérique doit pouvoir enfin trouver toute la place qui lui revient dans des dispositifs muséaux, réels ou virtuels.

EXTRAITS DU VERBATIM⁴

Trois enjeux : pédagogie, économie, formation

Didier Lockwood, *vice-Président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*

Je vous remercie de nous accueillir ici au Centre Pompidou pour cette nouvelle séance plénière du Haut conseil consacrée aujourd'hui à l'éducation artistique et culturelle à l'heure du numérique. Le Centre Pompidou est l'un de ces lieux où se rencontrent les nouvelles technologies et l'art moderne, les pratiques traditionnelles et celles plus immatérielles de demain. Ses équipes savent proposer une médiation culturelle exigeante tout en sollicitant la sensibilité de ses publics à tous les âges. Elles sont exemplaires et elles pourront certainement éclairer notre réflexion.

Les nouvelles technologies se trouvent au cœur des mutations qui bouleversent le monde de l'éducation et celui de la culture. En annonçant la mise en place des investissements d'avenir consacrés à la numérisation du patrimoine culturel, le ministre de la Culture a évoqué l'Internet comme une nouvelle frontière pour la culture, pour les opérateurs, pour les publics. De même, le ministre de l'Éducation nationale, en présentant le plan de développement des usages numériques à l'école, a rappelé combien le numérique qui était au cœur de la vie des enfants, avait aussi toute sa place à l'école. Il s'agit de répondre aux besoins des enseignants mais aussi de former les citoyens de demain. Le numérique n'est donc pas simplement un vecteur de croissance, et de diffusion parmi les autres ; il n'est pas un saut technologique anodin, il devient même parfois une culture à part entière. En retour, il invite à interroger nos pratiques de transmission du savoir et peut-être aussi notre façon de construire le savoir. Il touche donc à l'éducation comme à l'enseignement, aux pratiques artistiques comme aux pratiques culturelles. Il engage les opérateurs culturels comme les établissements scolaires, les enseignants comme les jeunes publics.

Certains déplorent ces mutations, d'autres s'en réjouissent ; les premiers voient le numérique comme une menace pour la culture quand d'autres le conçoivent comme la plus grande des opportunités jamais offertes à la démocratisation culturelle. Bien sûr, les modes d'accès aux œuvres changent du fait de la profusion des ressources. La réception des œuvres n'est sans doute pas la même qu'auparavant ; les modèles économiques se changent à très grande vitesse. Par conséquent, nos métiers changent aussi. On ne fait pas du Web de la même manière que l'on fait du papier, du cinéma ou de l'accompagnement musical. Les opérateurs culturels publics, les développeurs privés, les enseignants, tous l'ont bien compris, même s'il reste encore du chemin à parcourir et que des blocages demeurent. Le numérique fait aujourd'hui partie intégrante des politiques de vos établissements.

En interrogeant les enjeux de l'éducation artistique et culturelle à l'heure du numérique, le Haut Conseil souhaite contribuer à une réflexion sur les conditions d'émergence d'une politique publique adaptée. Quels objectifs doit-on privilégier dans les dispositifs numériques d'éducation artistique et culturelle ? Comment agir pour que les ressources puissent être accessibles pour tous ? Comment faire en sorte qu'elles soient éditorialisées de façon à susciter l'intérêt des enseignants, des accompagnateurs et des élèves ? Comment doivent-elles être mutualisées, indexées, hiérarchisées ? Ce sont les questions qui nous occuperont ce matin lors de notre première table-ronde. Elles pourraient aboutir à l'élaboration d'une charte nationale qui jette les bases des grands principes de l'éducation artistique comme volet des politiques numériques.

⁴ L'intégralité du verbatim est consultable en ligne sur le blog du Haut Conseil à l'adresse suivante : <http://portailhceac.wordpress.com>.

Mais nous savons aussi que la question pédagogique n'exclut pas une réflexion sur le modèle économique qui accompagne la numérisation du patrimoine culturel. Le Grand Emprunt la place au cœur des politiques culturelles publiques. Cette numérisation produit aussi, sur le court terme, une destruction des valeurs ; dans ce cas, l'argument pédagogique peut être invoqué pour obtenir un financement de l'État. Ces mutations, aussi complexes soient-elles, ont le mérite de rouvrir le débat de la mise à disposition des œuvres pour des motifs éducatifs. La fameuse exception pédagogique doit être redéfinie. Bien entendu, il ne nous appartient pas de le faire, mais nous pouvons esquisser quelques réponses. Tout l'enjeu est de parvenir à favoriser l'émergence d'un modèle de culture numérique qui soit pédagogiquement et économiquement juste. Il doit permettre une meilleure diffusion des ressources, tout en n'empêchant pas le développement d'un marché.

L'usage de ces nouvelles technologies supposent enfin des compétences ; des compétences pédagogiques et pratiques pour les enseignants, afin qu'ils puissent les utiliser de leur mieux en cours. Qu'en est-il spécifiquement pour l'enseignement artistique ? Des compétences intellectuelles pour les élèves qui en maîtrisent la pratique, souvent de manière intuitive, mais n'en mesurent ni toutes les conséquences ni toutes les possibilités que leur offrent ces outils. Ces compétences à faire naître touchent enfin le numérique comme objet de création à part entière et occupent une place décisive dans l'art contemporain. Comment promouvoir l'art numérique pour les jeunes publics ?

Ces questions sont cruciales pour l'éducation artistique et culturelle, et mériteraient sans doute qu'on s'y attarde longtemps car elles font partie intégrante des savoirs de notre société de demain.

Je tiens tout particulièrement à remercier chacun d'entre vous d'avoir accepté de prendre part à ces débats. Je souhaite qu'ils puissent aussi répondre aux attentes qui sont les vôtres. Un dernier mot pour accueillir Henri de Rohan-Csermak qui nous rejoint au Haut Conseil en tant que membre. Bienvenue à lui.

Je vous remercie et donne la parole à Madame Agnès Saal, directrice générale du Centre Georges Pompidou.

Valoriser de concert parcours numériques et « chocs esthétiques »

Agnès Saal, directrice générale du Centre Pompidou

Monsieur le Président, je vous remercie. Mesdames, Messieurs, je vous adresse au nom du président Alain Seban quelques mots de très chaleureuse bienvenue. Le Centre Pompidou n'est pas ce matin qu'un simple lieu commode d'accueil. Le Centre Pompidou s'est senti immédiatement concerné par la thématique que vous avez souhaité inscrire à l'ordre du jour de cette séance, dans la mesure où les questions de la numérisation, du numérique, de l'art numérique touchent au cœur de son identité, de sa vocation et de ses missions premières.

Vous l'avez, monsieur le Président, très bien rappelé tout à l'heure : le Centre Pompidou est un lieu de création ; un lieu à l'interface de la société contemporaine et des créateurs. Et à ce titre, depuis sa création en 1977, et à l'initiative de son fondateur, le président Georges Pompidou, le Centre a toujours voulu accueillir les tendances les plus innovantes de la création, favoriser l'émergence et, au-delà de cette relation privilégiée avec l'art en train de se faire, faire en sorte également d'être un outil de diffusion et de démocratisation d'un certain nombre de grands pans du patrimoine culturel le plus contemporain, celui des XX^{ème} et XXI^{ème} siècles, mais aussi de tout ce qui touche aux grandes pratiques qui irriguent la société. Aujourd'hui, le numérique nous concerne au premier chef.

Nous avons cependant quelques convictions. D'une part, nous sommes ici au Centre Pompidou assez intimement convaincus que rien ne remplacera jamais le contact direct avec l'œuvre originale. De ce point de vue, il nous semble qu'il reste de notre devoir d'accompagner les publics les plus nombreux, les plus larges aussi, vers l'œuvre d'art, vers l'original. Pour cela, il ne suffit pas

simplement de présenter, dans nos espaces de collections, à la fois les œuvres les plus formidables que recèlent le Musée national d'art moderne et de grandes expositions dans nos espaces d'exposition temporaire. Il est excellent de pouvoir les présenter, encore faut-il accompagner le public. Nous voulons faire en sorte qu'il ne s'agisse pas toujours des mêmes initiés et des mêmes convaincus de la culture qui fréquentent nos espaces.

De fait, le Centre Pompidou a conçu depuis sa création un certain nombre d'outils de médiation qui s'adressent à des publics privilégiés : les enfants ; aujourd'hui les adolescents dans son Studio 13.16 que nous venons d'inaugurer. Nous faisons en sorte que les parcours de médiation et d'accompagnement permettent la prise de connaissance et le plaisir qu'ils peuvent éprouver à l'égard des grandes œuvres de l'art moderne et contemporain.

Au-delà de ce que nous présentons dans nos murs, il y a une vocation particulière du Centre Pompidou à rayonner, à diffuser à l'étranger via ses expositions hors les murs. Faire en sorte également que l'ensemble du territoire national soit irrigué par la présence de l'art moderne et contemporain. Bien entendu les collectivités territoriales, d'autres grandes institutions muséographiques n'ont pas attendu – et c'est heureux – pour présenter de grandes et très belles collections. Mais le Centre Pompidou se sent tout de même des responsabilités. Il n'est pas qu'un établissement parisien, il est un établissement public national. De ce point de vue, sa mission de service public doit dépasser les frontières de son cadre spatial strict. À cet égard, je citerais deux expériences avant d'en venir au numérique.

Deux expériences, deux volontés. Celle d'abord de s'implanter durablement en région ; vous avez tous, je pense, entendu parler du Centre Pompidou Metz qui a ouvert ses portes au mois de mai dernier et qui, en six mois, a dépassé le cap des 560.000 visiteurs, ce qui est un résultat inespéré. Nous voyons avec un grand bonheur se précipiter aux portes de ce bâtiment très original, qui présente une exposition inaugurale composée de 800 chefs-d'œuvre de la collection du Musée national d'art moderne, une foule de gens qui spontanément viennent découvrir le bâtiment et ses collections ; il y prennent, je crois, un très grand plaisir.

Au-delà de cette formidable réussite de Metz, nous avons l'ambition d'aller plus loin dans cette mission de mise en contact direct des publics les plus variés avec les chefs-d'œuvre de la collection du Musée national d'art moderne. C'est notre projet de Centre Pompidou mobile, structure nomade, musée itinérant, qui aura vocation, nous l'espérons dans un an, à parcourir la France et à s'implanter comme un chapiteau de cirque sur la place des villes et des villages dans les territoires qui sont mal irrigués par les offres culturelles traditionnelles, en présentant sur plus de 600 m² des chefs d'œuvre de la collection des XXe et XXIe siècles.

Et puis bien sûr, le numérique. Que faisons-nous en la matière ? Nous avons la conviction que les sites institutionnels, les grands établissements culturels, ont peut-être marqué une étape de l'histoire numérique mais méritent d'être reconstruits et redéfinis. C'est l'ambition de notre projet de Centre Pompidou virtuel, site qui aura sa première version en ligne au premier trimestre 2011. C'est un projet qui vise à mettre en avant les contenus du Centre Pompidou, sous toutes leurs formes : la collection mais aussi tout ce que le Centre a produit – et qui est d'une grande richesse après bientôt trente-quatre ans d'existence –, en matière de débats et d'échanges intellectuels. Et cette richesse, sous formes sonore et audiovisuelle, aura vocation à être présente au Centre Pompidou virtuel ; elle aura aussi vocation à être parcourue par l'internaute via une architecture sémantique qui permettra la navigation la plus féconde en permettant les rebonds d'une ressource à une autre et permettant à quelqu'un qui cherche un artiste, un sujet, une thématique, d'être entraîné dans une recherche plus riche que ce qu'il avait initialement imaginé ; et de découvrir, à la faveur de ce parcours numérique, des richesses dont il ne soupçonnait peut-être pas l'existence.

Au-delà de l'expérience même du Centre Pompidou, nous sommes convaincus, comme le prouvent les échanges que nous avons eus en préparant cette séance, que l'Etat au sens large a des

responsabilités extrêmement importantes en la matière. Vous l'avez dit très bien, Monsieur le Président : l'espace numérique ne doit pas être un espace non normé et non organisé. De fait, nous pensons que le service public et tous ceux qui concourent à une politique culturelle ambitieuse, riche et inventive, ont des responsabilités particulières en la matière. De ce point de vue, l'outil numérique, qui est une force de frappe formidable à la fois de diffusion de la culture et d'éducation, doit pouvoir être organisé pour que cette diffusion se fasse selon les meilleures normes possibles vers un public large qui me semble devoir être encore accompagné et guidé.

L'expérience que j'ai eue précédemment avant le Centre Pompidou à la Bibliothèque Nationale de France montre à quel point ces grands centres de ressources et de contenus ont des responsabilités particulières en la matière. Je crois que la composition de votre Haut Conseil permet un échange particulièrement riche entre représentants d'institutions qui ont beaucoup à dire et à faire connaître en la matière. Je vous remercie de m'avoir donné l'occasion de le rappeler ce matin.

De la nécessité de définir un espace numérique public

Guillaume Boudy, *Secrétaire général du Ministère de la Culture et de la Communication*

Merci d'avoir programmé cette thématique qui est non seulement centrale mais aussi très chère au cœur du ministère, en particulier des équipes du Secrétariat général et en particulier celles de Jean-François Chaintreau qui coordonnent les questions de l'éducation artistique et culturelle. Le fait numérique bouscule bien des conceptions, bien des habitudes, puisqu'il traverse à la fois les questions de public et des acteurs du secteur artistique et culturel. Ce sont d'abord les enseignants et leurs pratiques pédagogiques ; ce sont aussi les établissements publics et en particulier les établissements publics culturels qui sont fortement investis dans l'éducation artistique et culturelle ; aussi des acteurs privés qu'il ne faut pas oublier. Le fait numérique vient dépasser les frontières entre secteur public et secteur privé, mêlant des problématiques économiques entre financement public et financement privé, modèle que nous n'avons pas encore totalement défini. Il vient aussi interroger la position du créateur, à la fois car c'est un magnifique outil de création et un grand point d'interrogation posé sur la protection des droits et les modes de rémunération des artistes. Les réflexions sont là aussi nombreuses, notamment en ce moment à la Commission Européenne et au comité des sages dont nous attendons le rapport avec impatience et un peu d'inquiétude. Je parlais de modèle économique car il reste à trouver ce syncrétisme entre un financement public et un financement privé.

Je voulais vous dire quelques mots d'une expérience pratique que nous avons menée depuis maintenant deux ans pour l'éducation artistique et culturelle en utilisant les données numériques ainsi que les supports. Je parle du portail Histoire des Arts que nous avons monté dans le cadre du plan gouvernemental pour l'éducation artistique et culturelle initié en 2008 et qui a sollicité notre ministère pour mettre à disposition du monde de l'éducation des ressources numériques mobilisables pour l'enseignement, en particulier l'enseignement de l'histoire des arts qui est une composante majeure de ce plan. Nous avons répondu en sollicitant ceux qui disposent des contenus : nos grands établissements, dont je salue la présence, qui montre bien la mobilisation du secteur culturel public sur ces enjeux. Établissements qui produisent et mettent à disposition sur leurs sites des documents qui contextualisent et qui rendent accessibles les œuvres. Ils se sont très vite mobilisés pour réaliser la première version du portail Histoire des Arts, celle construite d'abord avec les établissements publics nationaux, qui présente une vitrine de ressources multiples qui répondent au souci de transmettre et de valoriser le patrimoine et la création artistique de notre pays. Ce portail est le résultat, sur peu de temps, d'une coopération exemplaire qui montre la capacité du secteur public de se mobiliser rapidement sur un projet, dès lors que celui-ci est bien identifié à la fois dans ses utilisateurs et dans ses publics.

Madame la directrice générale, chère Agnès, tout d'abord merci de nous accueillir. Je souhaitais aussi donner un coup de chapeau à votre institution qui était l'une des toutes premières à nous suivre dans ce projet, à en devenir partenaire. Nous avons aussi autour de la table des représentants de la Bibliothèque nationale de France, de la Réunion des Musées Nationaux et de la Cité de la musique, qui ont été eux aussi les pionniers de cette aventure.

Depuis cet été, c'est l'ensemble des réseaux culturels qui vient augmenter le nombre de ces contributeurs, aux côtés des grands établissements : musées, associations du patrimoine, théâtres, orchestres, associations musicales, bibliothèques et associations œuvrant pour la lecture et la connaissance des écrivains, villes et pays d'art et d'histoire, archives entre autres. Nous souhaitons aussi toucher les réseaux de la francophonie. Le but est non seulement de faire apparaître des ressources numériques sur l'ensemble du territoire national, donc de valoriser l'action de ces réseaux culturels au cœur de l'éducation, mais également de permettre à l'enseignant, pour lequel a été monté ce portail et à travers lui les élèves, de savoir immédiatement quelles œuvres sont à sa disposition dans son périmètre d'action.

Il reste beaucoup à faire car nous sommes loin d'avoir des données numériques partout pour répondre à cette ambition ; c'est le défi dans lequel nous souhaitons entraîner désormais les collectivités locales dans la mesure où ce sont des acteurs majeurs du secteur culturel, à la fois en termes d'investissements politiques et de financements d'un grand nombre de structures. Les grands établissements du ministère de la Culture vont là aussi avoir une véritable force d'impulsion, de promotion. Agnès évoquait le cas du Centre Pompidou Metz. C'est cette capacité d'entraînement national, un entraînement mutuel car rien n'aurait été possible à Metz si la communauté de l'agglomération n'avait pas eu aussi cette vision. Le partage d'expériences et de savoir-faire est donc possible. Reste dans cette enceinte à en trouver les pistes les plus efficaces.

L'audience de ce projet va bien au-delà de l'outil qui a été conçu en premier lieu pour les enseignants. Elle a l'avantage d'être ciblée sur des objectifs précis en visant une utilisation par des utilisateurs spécifiques. Elle offre donc un exemple des moyens qui peuvent être utilisés pour rendre la culture accessible grâce au numérique à des acteurs et des publics bien définis là aussi. C'est un véritable laboratoire, un lieu pour la pluridisciplinarité où l'histoire des arts aura une véritable place pour affirmer son propos et se faire apprécier d'un public qui ignore trop souvent ce qu'apporte à la connaissance des œuvres la communauté des historiens de l'art qui, au Ministère de la Culture, ont en charge la conservation et la transmission d'une part majeur du patrimoine culturel.

Une autre dimension importante est de fournir des outils à la communauté scientifique car ce portail n'est pas seulement une vitrine, c'est aussi une arrière-boutique dans laquelle se sont tenus des débats entre les historiens de l'art pour préparer ce produit pédagogique. À l'occasion du séminaire organisé pour les enseignants par la direction générale de l'enseignement scolaire, avec l'appui de la Bibliothèque nationale de France, dernièrement sur les métamorphoses du livre et de la lecture à l'heure du numérique, nous avons pu constater combien nos établissements se sont investis dans la réflexion et peuvent apporter un réel support à la fois physique et intellectuel pour que se dégagent les éléments d'une avancée significative dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle.

Le développement d'outils numériques qui valorisent les données culturelles et les mettent à la disposition du plus grand nombre à travers l'école en particulier, contribue de manière importante à la démocratisation de l'accueil et de l'accès à la « Culture pour chacun », un thème cher au ministre qui devrait être abordé au sein de cette enceinte afin que nous puissions, services des établissements du ministère, venir échanger avec vous sur l'ampleur et la portée de la « Culture pour chacun » dont le Ministre veut faire la priorité de son mandat. Le défi consiste à ce que les ressources numériques culturelles soient accessibles à tous. Même si la fracture numérique a eu tendance à se réduire ces dernières années, les écarts en termes d'équipement et surtout les différences d'usage entre milieux sociaux demeurent importants. Il reste du chemin à parcourir. Le Ministre de la culture s'est engagé

déjà depuis de longs mois sur ce chemin du numérique et il aborde en ce moment même une stratégie numérique qui fera l'objet d'une communication prochaine.

L'accès, l'organisation de l'espace public numérique est l'objet d'une concurrence forte entre plusieurs acteurs internationaux, plutôt anglo-saxons comme vous le savez, centrés sur l'intermédiation, l'accès aux contenus culturels et l'information sur ceux-ci. L'importance qualitative et quantitative d'un patrimoine culturel national cristallise des enjeux cruciaux sur le plan juridique, économique, culturel et politique. Les politiques culturelles du Ministère en la matière doivent prendre en compte la véritable mesure de la question de l'espace public numérique culturel et la place que devraient y occuper les données publiques, comme c'est le cas dans le service public audiovisuel. Comme le soulignent les résultats de l'enquête des pratiques culturelles des Français à l'ère numérique, l'enjeu central du renouvellement de la politique culturelle de l'État n'est plus de maintenir un service public audiovisuel mais d'occuper le nouvel espace numérique, à savoir celui des nouveaux écrans. Il s'agit donc de construire des relations avec ces nouvelles industries culturelles dont Google est un des symboles, à la fois industrie de l'information, du marketing et de la culture, de la même manière que la puissance publique a su construire des relations avec les premières industries culturelles. La construction de ces relations est nécessaire ; elle ne saurait se résumer à la recherche d'un financement simplement complémentaire. Fondamentalement, elles s'appuieront sur le fait que ces industries sont plutôt des industries de l'accès que de l'offre.

En somme, l'objectif est de mettre en place des éléments d'un espace public numérique culturel à côté de l'espace numérique commercial et d'en délimiter les contours respectifs. Le Ministère et les services de la puissance publique disposent des facteurs clés nécessaires pour engager ce renouvellement d'une politique publique capable de constituer un gisement d'offres, un terrain d'appropriation publique et d'accompagnement culturel, mais aussi un modèle au plan international. C'est pourquoi je me suis permis d'insister dans mon propos sur le portail Histoire des arts qui est une première étape de cette réorientation centrale elle-même définie par un certain nombre de réflexions, notamment celle conduite à notre demande par Bruno Ory-Lavollée, auteur du rapport « Partageons notre patrimoine » et qui constitue un axe majeur d'action affirmé par le Ministre de la Culture et de la Communication, Frédéric Mitterand.

Nous aurons l'occasion de découvrir l'ensemble de ces aspects avec notamment l'intervention de Jean-François Chaintreau. Nous sommes ici sur un sujet au cœur des politiques publiques et, Monsieur le Vice-Président, vous avez résumé les principaux enjeux et je n'aurai qu'un regret, celui de ne pas pouvoir participer à la totalité de la journée.

Du consumérisme culturel au « réarmement des amateurs »

Bernard Stiegler, *directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou*

Merci Monsieur le Vice-Président. Je voudrais faire écho à votre propos introductif par l'évocation d'une discussion que j'ai eue avec Monsieur Jean-Miguel Pire il y a deux mois. Cette journée a un but, cela a été très clairement dit, vous l'appelez rappelé en introduction et c'est écrit dans l'argument d'invitation de cette journée : le but est de contribuer à l'écriture d'une charte du numérique. Je voudrais modestement mais fermement faire la proposition d'un principe pour aborder l'organisation et l'argumentation d'une telle charte. Cette proposition repose sur l'analyse de ce qui s'est passé, selon nos travaux au sein de l'IRI que j'avais commencés déjà quand j'étais à l'IRCAM, au début du XX^{ème} siècle dans le champ de la culture.

Au début du XX^{ème} siècle, le champ de la culture devient un champ économique, comme le Secrétaire général du Ministère le rappelait à l'instant. Ce champ économique va devenir extrêmement important : Jeremy Rifkin a ainsi pu soutenir que le capitalisme, en particulier à la fin du XX^{ème}

siècle, est devenu essentiellement une affaire culturelle. Ce processus a été rendu possible, au début du XX^{ème} siècle, par ce que j'ai appelé dans un livre écrit en collaboration avec un musicologue de l'IRCAM, Nicolas Donin, un « tournant machinique de la sensibilité ». Au début du XX^{ème} siècle apparaissent des « appareils culturels » qui vont être mis en œuvre par des industries. Ces appareils vont paradoxalement produire un accès formidable à la culture, majeur, qui va transformer totalement le rapport des êtres humains au patrimoine culturel, mais progressivement aussi et surtout à partir de la fin du XX^{ème} siècle, une consumérisation du rapport à la culture et aux œuvres, qui va conduire dans certains cas à une perte de relation aux œuvres elles-mêmes.

Ce que je voudrais soutenir aujourd'hui, c'est qu'au début du XXI^{ème} siècle, se produit comme antithèse un deuxième tournant machinique de la sensibilité ou un deuxième moment d'appareillage. C'est ce qui organise vraiment tout le travail de l'IRI qui travaille sur les nouvelles formes d'adresse au public à l'époque du numérique. Nous pensons qu'aujourd'hui nous sommes en train de dépasser le rapport consumériste à la culture à travers une appropriation de nouveaux appareillages qui rend possible ce qu'Agnès Saal évoquait tout à l'heure comme nouvelles possibilités de médiations. Le XXI^{ème} siècle sera (je ne dirais pas « ou ne sera pas » pour ne pas paraphraser la phrase d'un très haut personnage de tout l'horizon dont nous parlons ici...) sera celui du tournant des consommateurs de culture vers un retour à l'amatorat des consommateurs de culture. Je pense que les grandes institutions culturelles, Centre Pompidou, Ministère de la Culture et de l'Éducation nationale, mais aussi les opérateurs économiques, les fournisseurs d'accès, les industriels, doivent en prendre résolument conscience. Je pense que c'est ce qu'ont compris les grands acteurs tel que Google, très clairement, et qu'ils l'ont placé au centre de leur stratégie.

Nous avons vécu en 2008 le début d'une grande crise économique. Nous pensons qu'il s'agit là de la crise d'un certain modèle économique : le modèle consumériste ou fordiste né avec la production de la Ford T en 1908. Au moment où cette voiture était produite se construisait Hollywood. Il faut d'ailleurs rappeler qu'en 1912 à Washington il y a eu un débat au plus haut niveau du Sénat où un sénateur a dit : « Le commerce suit le film ». C'est au moment où on construisait les studios d'Hollywood. Cette clairvoyance de la puissance publique américaine a fait sa force, cela me paraît évident.

Après la deuxième guerre mondiale, le consumérisme qui s'est ainsi mis en place à travers Hollywood et beaucoup d'autres dispositifs, a conduit à mettre la production culturelle industrielle presque exclusivement au service de la promotion des biens de grande consommation. Cela a fini par engendrer un processus de désaffection et même de désamour que cristallise cette image qui a circulé pendant pas mal de temps sur Internet où l'on voit TF1 et Coca vendre du temps de cerveau disponible. Peu de temps avant les déclarations de Monsieur Lelay en 2005, en 2004 Télérama avait publié une jaquette disant dans le cadre d'une enquête que le journal consacre régulièrement aux téléspectateurs, que 56 % des téléspectateurs français déclaraient qu'ils n'aimaient pas la télévision qu'ils regardent. Non pas les autres télévisions, mais celle qu'ils regardent. Je considère que ce processus n'est pas simplement ce que l'on appelle du « déclaratif » en sociologie. C'est une réalité. Il y a une crise du modèle consumériste, qui même s'il est plus dominant que jamais, ne semble plus en même temps être porteur de l'avenir. L'avenir commence à se jouer ailleurs.

Ce qui a rendu possible cette évolution consumériste du rapport à la culture et de façon plus générale le développement du consumérisme, c'est ce que j'appelle un « tournant machinique de la sensibilité » qui a commencé en réalité à la fin du XIX^{ème} siècle et qui a permis, c'est ce que dit Béla Bartók, d'écouter de la musique sans savoir en faire. Vous me direz, on a toujours pu écouter de la musique sans savoir en faire. Eh bien non. Si vous lisez les travaux des anthropologues spécialisés comme Gilbert Rouget, ils vous expliquent qu'on n'a jamais écouté de la musique sans en faire jusque pratiquement au XIX^{ème} siècle, ou en tout cas sans être impliqué de manière motrice dans la musique, dans la réception du fait musical : on priait, on dansait, etc. Et Schönberg d'ailleurs qui est

contemporain de ce « tournant machinique de la sensibilité » développe toute une politique de concerts qui impose des façons d'écouter la musique. Il s'adresse d'abord à ceux qui peuvent la lire, et il y a des pratiques de l'écoute qui sont exigées et qui font qu'à la fin du XIXème, l'Opéra de Paris a toute une politique de publication de guides d'écoute, d'adresses à ses abonnés, d'envois de réductions pour piano avant les productions des œuvres, etc. Et le public vient, comme on l'entend dire par Proust dans *A la recherche du temps perdu*, après avoir lu les choses et après les avoir jouées et étudiées lui-même. Ce n'est pas simplement un modèle bourgeois, c'est aussi le modèle qui domine l'Afrique noire, puisque Gilbert Rouget est un africaniste. J'aurais pu parler des orchestres des mines du bassin minier du Nord-Pas-de-Calais, des orchestres des filatures de Roubaix ou de l'Angleterre rendus célèbres par des films qui ont eu de très grands succès, des orphéons qu'on trouve y compris dans les petites villes rurales, etc. La norme était jusque pratiquement 1920 que les gens sachent lire la musique et qu'ils la pratiquent de mille façons.

Bartók cependant explique que si on veut écouter sa musique à la radio (il dit cela en 1937), il faut absolument avoir la partition sous les yeux. Ce qui veut dire qu'il pense que tout le monde lit sa musique spontanément. Au moment où il dit cela, il ne condamne pas du tout la radio : il dit que c'est très bien mais à condition de la pratiquer d'une certaine manière et dans l'esprit selon lequel le phonographe doit être avant tout un instrument musicologique. L'objet doit servir à écouter la musique, à l'étudier, mais pas simplement à la consommer. La même année exactement, à Kansas City, Charlie Parker se sert du phonographe pour étudier et réinventer le jazz. Glen Gould en 1965, écrit un article extrêmement célèbre dans la revue *High five* dans lequel il dit : dans cinquante ans, lorsque Stanford, Berkeley, etc., qui développent toutes ces technologies numériques, auront pu transférer ces technologies vers le grand public, alors enfin nous aurons des instruments d'écoute qui ne seront plus simplement le Teppaz de notre époque mais des instruments où on pourra regarder les partitions, faire varier les paramètres, non pas seulement les graves et les aigus comme on le peut à son époque, mais véritablement étudier la partition, la pratiquer, faire de la musique avec le *home theater*.

Je crois que ce que disent ces musiciens, on pourrait le généraliser à toutes les pratiques artistiques. Dans le tableau célébrissime *La grande galerie* de Hubert Robert, peint en 1796, à l'époque où le Louvre vient d'ouvrir à la rotule pour la première fois, que font les gens ? Ils copient. Ils copient parce que leur rapport spontané, c'est d'avoir une appropriation de la chose. Ils viennent au musée avec un Canson, des fusains, etc. Cézanne en parlera longuement dans sa correspondance avec Emile Bernard, il dit qu'avant de peindre un motif il faut avoir passé vingt ans au Louvre. Et au Louvre, on y copie. Il y a des copistes professionnels qui vendent des copies, il y a des élèves qui apprennent à peindre par la copie comme on apprenait dans l'atelier de Véronèse, mais il y a aussi des amateurs, tel que le baron de Caylus en 1745. Lui n'est pas au musée, mais il dit contre Diderot qu'on ne peut pas comprendre un tableau qu'on n'a pas copié. Goethe dira la même chose que lui à l'époque du Louvre : si on ne copie pas un tableau, on ne peut rien en dire parce qu'on n'en voit rien.

De nos jours, le public passe en moyenne, d'après un colloque qui a eu lieu il y a cinq ans au musée du Louvre, 42 secondes par œuvre devant les tableaux. Daniel Arasse dans son livre *Histoire de peintures*, dit qu'il lui a fallu vingt ans pour voir un tableau de Raphaël. Il explique qu'il lui a fallu plusieurs voyages à Dresde pour véritablement rentrer dedans. Comment se fait-il que le public aujourd'hui passe 42 secondes devant les œuvres ? Il a désappris à regarder. Parce que regarder, c'est toute une pratique, cela se transmet. Je reviens à Proust. Il vous explique comment il a appris à regarder dans sa pratique religieuse la petite église de Combray : il regardait les tableaux des Guermantes et c'est à partir de ça qu'ensuite il a regardé la peinture d'Elstir, c'est-à-dire de Manet. Ce désapprentissage a été engendré par le développement d'une socialisation du « tournant machinique de la sensibilité » qui a conduit à ce que je décrivais tout à l'heure qui est le temps de cerveau disponible.

Ceci est en train de changer : mon propos devient antithétique. Les appareils des industries culturelles numériques sont en train de créer un nouveau « tournant machinique de la sensibilité » qui

devient sensible essentiellement depuis une vingtaine d'années et le développement du Web. Tout semble se renverser à nouveau. La proposition que je fais, par rapport à ce projet de charte du Haut Conseil, c'est de mettre cette mutation au cœur de la stratégie du numérique, de la politique de patrimonialisation et au cœur du Grand Emprunt. Ce que je veux dire par là, c'est qu'il se trouve qu'il y a vingt-trois ans maintenant (Alain Giffard ici présent le sait bien puisqu'il a été mon premier soutien public et je tiens à lui rendre vivement hommage ici car il a soutenu ce projet qui était cette exposition *Mémoire du futur* en tant que Ministère de l'Education nationale), nous avons fait ensemble et avec beaucoup d'autres cette exposition en 1987 qui annonçait qu'au XXIème siècle nous verrions se développer des réseaux et que ces réseaux rendraient accessibles à tout un chacun ce qui n'était accessible à cette époque-là qu'aux professionnels de l'INA. L'INA avait aussi été partenaire de cette exposition et je lui rends hommage en présence de son président Monsieur Gallet. L'INA avait créé un atelier de production de journaux télévisés par les visiteurs de l'exposition qui a d'ailleurs formidablement bien marché. Il y avait de très grands personnages du cinéma de l'époque qui s'étaient impliqués dans cette affaire. Nous disions dans cette exposition que ces fonctions très professionnelles qui étaient à l'époque tout à fait avancées comme par exemple celle-ci : comment faire des requêtes sur des systèmes documentiques ? Lorsqu'en 1987 nous avons présenté le premier CD-ROM de la presse qui s'appelait « Globe and mail », allait se développer toute une industrie documentique de la recherche de l'information. Nous soutenions que ceci allait passer entre les mains de tout un chacun.

Cette interface-là aujourd'hui vous la connaissez tous, c'est celle de Google. Vous ne l'utilisez peut-être pas avec la fonction recherche avancée, mais je connais des gens, par exemple mon papa qui a 83 ans, qui utilisent les fonctions recherche avancée et qui se débrouillent extrêmement bien. Ces gens ont aussi accès à ces appareils que sont les *smartphones*, les lecteurs mp4, des instruments de captation, etc. Pour cent euros, vous avez aujourd'hui la possibilité de faire des images avec un appareil de 100 grammes qui sont presque de niveau équivalent aux caméras de l'INA que j'achetais en 1996 250.000 francs. Et en plus, ces gens-là ont aussi accès au logiciel I-movie, qui est quasiment l'équivalent des logiciels de montage numérique professionnels puisque vous avez quasiment toutes les fonctions professionnelles. Je fais d'ailleurs mes cours de philosophie avec. Cela fonctionne extrêmement bien. Sans parler évidemment du *broadcasting* qu'on peut faire soi-même. Il y a une mutation culturelle industrielle colossale qui est en train de se produire, et je ne parlerai pas de *Wikileaks*, qui relève de ce que certains appellent le *Do it yourself*, mais qui est une chance extraordinaire pour la culture, à condition de prendre conscience de son caractère « pharmacologique », comme dirait le ministre de la Culture. C'est un *pharmakon* : cela peut faire le meilleur comme le pire. Comment faire du meilleur avec du pire ? C'est ça la vraie question.

A l'IRI, nous avons une démarche qui consiste à développer ce que nous appelons les appareils critiques. C'est un peu notre produit phare. En fait ce n'est pas un produit, c'est une plate-forme de génération de métadonnées contributive, faite par des amateurs, qui utilise des fonctions professionnelles mais qui est accessible à des publics très larges. Vous parliez Monsieur Boudy de la « Culture pour chacun » qui est aujourd'hui au cœur de la politique du Ministère. Nous pensons à l'IRI que cette « Culture pour chacun » est véritablement un enjeu en effet. Nous pensons que ce n'est pas du tout un slogan qui a été lancé au hasard, parce que l'évolution technologique crée les conditions de la « Culture pour chacun ». Bien entendu, cette « Culture pour chacun » n'est pas l'opposé de la « Culture pour tous ». Elle en est, j'avais soutenu ce point de vue au forum d'Avignon récemment, l'accomplissement. La condition, c'est évidemment que cette activité de chacun puisse ensuite se mutualiser et se confronter sur des espaces critiques : le Web est un espace critique, et de façon rigoureuse et non pas n'importe comment : de façon organisée, comme disait Agnès Saal. Et pour cela, il faut développer des technologies critiques, des espaces critiques qui permettent de véritablement transmettre le savoir et créer des communautés d'amateurs puisque les amateurs, ce sont des êtres qui aiment vivre en communauté, échanger leur point de vue. Je pense que nous sommes aujourd'hui dans

une culture de l'échange avec le numérique. Je vous remercie beaucoup de votre attention et de votre invitation.

QUELS PRINCIPES ET QUELLES RESSOURCES POUR UNE POLITIQUE D'EDUCATION ARTISTIQUE NUMERIQUE ?

Pour une stratégie de dissémination des contenus : l'exemple de l'INA

Mathieu Gallet, *président de l'INA*

Merci Monsieur le Président. Tout d'abord je tiens à vous remercier de m'avoir invité à cette première table-ronde ce matin du Haut Conseil. Je suis ici pour partager avec vous ce que Bernard Stiegler, qui a bien connu l'INA en d'autres temps, a rappelé, c'est-à-dire l'expérience qui a été la nôtre au cours des dix dernières années et comment, grâce à la numérisation, les missions de l'INA se sont enrichies elles-mêmes. Comment aujourd'hui on tire profit de cette nouvelle mission pour justement développer de nouvelles fonctionnalités, notre présence notamment sur les réseaux numériques et notre contribution à l'éducation sinon artistique du moins culturelle.

Pour resituer un peu le contexte, l'INA est une maison de trente-cinq ans qui s'est mise à numériser son fonds à la fin des années 1990. La numérisation a commencé en 2000 pour tout simplement un besoin vital car il y avait un risque de perte physique des cassettes d'archives et des bobines de films que l'INA conservait. On a commencé à numériser avant tout le monde pour des besoins de sauvegarde essentiellement. Mon antédécesseur Francis Beck a pris conscience à la fin de la décennie 1990 de cette nécessité. Donc dès le début des années 2000, on a commencé à numériser une partie du fonds en se demandant ce qui doit être numérisable ou numérisé au regard de ce risque de perte d'une partie de la mémoire collective qu'est la télévision. Car même à l'heure de l'Internet, on peut considérer que la télévision reste le principal média de masse. Donc l'INA avait fait le choix de numériser autour de 20 % de son fonds.

Et puis l'arrivée des réseaux numériques, l'arrivée de l'Internet haut débit au cours de la décennie 2000 a représenté pour nous une formidable chance de voir notre mission de conservation et d'archivage s'enrichir d'une mission de diffusion. Au fond, d'une façon très opportuniste, nous avons utilisé ce travail de numérisation d'ordre de sauvegarde pour finalement développer des missions de diffusion. Cela a été tout le travail d'Emmanuel Hoog de convaincre l'Etat, à l'issue d'une mission qui était présidée par Jean-Noël Jeanneney, que finalement l'INA et l'Etat à travers l'INA n'avait pas à choisir entre ses enfants de savoir quelles étaient les heures de télévision ou de radio qui étaient à sauvegarder mais que c'était effectivement : tout.

Donc on a passé dix ans à numériser notre fonds, on va continuer dans ces cinq prochaines années, et surtout s'est développée cette mission de diffusion. On s'est dit, la contrepartie de l'argent que l'Etat investit dans l'INA pour numériser son fonds doit permettre de le rendre accessible au plus grand nombre. On a donc ouvert en 2006, c'est-à-dire avant Youtube, avant Dailymotion un site grand public, ce qui est une révolution copernicienne pour l'INA qui est une maison tournée vers le public professionnel, puisque qu'il s'agisse de ses missions de recherche et de formation ou de ses missions d'archivage, l'INA s'adressait à un public de professionnels. Et donc en 2006 tout d'un coup on s'intéresse au public et on va aller vers le grand public de façon opportuniste.

Aujourd'hui, quatre ans après, je fais le bilan pour me repositionner dans le débat qui est le nôtre ce matin. Finalement, on se retrouve en 2010, quatre ans après l'ouverture de nos fonds au grand public, dans une situation qui est radicalement différente de celle de 2006. Le temps va très très vite. Aujourd'hui on est dans un univers Internet foisonnant où l'internaute a un besoin de repères au milieu

de cette offre pléthorique. On a un certain nombre d'opérateurs, dont si peu sont français, qui organisent cette offre avec un rôle d'agrégateurs de contenus. Et je pense que nous, institution culturelle, on doit jouer dans cet Internet foisonnant un rôle d'accompagnement. On doit prendre l'internaute par la main et savoir l'accompagner dans son parcours, en organisant notre offre, en l'éditorialisant, en la thématissant. Parce qu'au fond, c'est une conception qui est assez différente de celle de Google ou de Youtube, qui proposent des contenus en vrac de façon absolument colossale : il y a tout ou presque tout, y compris sans respecter le droit d'auteur, mais d'une façon qui n'est pas pensée, qui n'est pas éditorialisée. Et nous sommes persuadés que notre mission et notre avantage dans ce secteur si foisonnant, c'est justement notre capacité à connaître nos fonds, à nous connaître nous-mêmes, et à savoir organiser en fonction de ce que l'internaute (qui peut être n'importe qui autour de cette table, mais également un professeur, un étudiant ou un chercheur), doit pouvoir se retrouver, être accompagné dans sa démarche. C'est pourquoi on a organisé aujourd'hui le site de façon très thématisée.

On va continuer dans ce sens, notamment en développant un certain nombre de partenariats, et je suis ravi d'être ce matin au Centre Pompidou et assis à côté d'Agnes (Saal) puisque nous avons un partenariat de longue date avec des institutions culturelles comme le Centre Pompidou et je pense qu'on va continuer au cours de l'année 2011 avec ce beau projet de Centre Pompidou virtuel, pour pouvoir entre nous, opérateurs culturels, organiser une offre à la fois pour le grand public et en direction des professeurs, des enseignants. On a depuis quelques années un partenariat avec l'Education nationale pour créer des fresques hypermédias, des fresques interactives qui permettent de se retrouver. En ce moment, ce sont les relations internationales depuis 1919 dans une fresque qui s'appelle « Les jalons pour l'histoire du temps présent » : le texte, l'image, le son sont positionnés d'une façon linéaire et chronologique pour pouvoir être utilisés comme matériaux pédagogiques. Le site est accessible à tout le monde sur l'INA mais en même temps on a développé un certain nombre de fonctionnalités spécifiques pour les enseignants qui permettent de réconcilier grâce à Internet l'image, le son et le texte.

Il y a une chose que j'aimerais partager pour conclure avec vous ce matin : c'est une conviction. Je pense, et Guillaume Boudy l'a rappelé, qu'on a un certain nombre d'opérateurs culturels de l'Etat qui sont très actifs sur ce secteur numérique, qui font énormément de choses pour rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres de l'esprit et de la création. Je pense que l'enjeu pour nous est non plus de se positionner sur Internet et d'enrichir nos collections et nos publics, de les faire venir grâce à Internet, mais au fond que l'internaute puisse avoir accès à nous. Car au fond dans cette salle, on a sans doute tous un niveau d'éducation qui nous permet de nous rendre sur le site du Centre Pompidou, de l'INA, ou de la BNF. L'enjeu aujourd'hui n'est pas tant que les gens qui nous connaissent nous rejoignent sur le site de nos institutions, mais d'attirer les publics qui ne sont pas nos publics vers nos sites et puis certainement vers nos institutions. Pour le dire plus simplement, la question du référencement me semble absolument cruciale aujourd'hui pour que nos sites Internet ne reconstituent pas une forme de ghetto culturel numérique, sinon on continuera à s'adresser toujours au même public informé, cultivé, éduqué. Aujourd'hui on doit pouvoir proposer nos offres culturelles là où les publics vont. D'où, forts de cette conviction, notre souci de vouloir être présent là où tout le monde est présent. Et sur Internet, on peut le regretter, il y a un effet parts de marché qui est démultiplié par rapport à la vie réelle : plus de 90 % des recherches en France se font à partir de Google, ce n'est pas le cas dans tous les pays. Google est un acteur ultra-dominant. Youtube, c'est 17 millions de visiteurs uniques en France par mois. L'INA c'est dix fois plus petit.

D'où la question de se dire, si on veut atteindre les publics les plus larges, on doit aller là où se trouvent les publics. Ce n'est pas en restant finalement chez nous sur nos sites où on pourra mettre tout l'argent, tous les contenus qu'on veut ; si on ne les trouve pas parce que le grand public, les publics ne nous trouvent pas parce qu'on n'est pas suffisamment référencé ou parce qu'on n'est pas là où les gens

se trouvent, on restera dans une forme de ghetto culturel et on ne remplirait pas notre mission d'établissement culturel public qui est de s'adresser à tous. Donc on doit essayer, on doit être présent là où tout le monde est présent. Depuis un mois, nous avons signé un partenariat avec Dailymotion pour avoir un espace INA avec 50.000 vidéos de l'INA sur Dailymotion. Pourquoi ? Parce qu'entre les gens qui nous connaissent et qui représentent une dizaine de milliers de personnes qui viennent tous les jours sur notre site, et les neuf millions de visiteurs uniques de Dailymotion qui viennent chaque mois, il nous faut pouvoir utiliser l'audience d'une plate-forme agrégative comme Dailymotion pour ensuite pouvoir faire venir l'internaute chez nous dans un espace où on retrouve un Internet civilisé ou en tout cas organisé, pensé, éditorialisé. On doit donc proposer des produits complémentaires, des offres complémentaires, mais je crois qu'aujourd'hui il faut être présent là où vont les internautes.

L'enjeu aujourd'hui, et on peut le regretter, est que si on n'est pas présent sur les hébergeurs, si on n'est pas bien référencé dans Google, si on n'est pas présent de façon active sur Facebook et les réseaux sociaux, on ne remplira pas notre mission et on passera complètement à côté de cette révolution culturelle. On ne sera que dans une reproduction socioculturelle. Je pense que c'est vraiment un enjeu crucial de ces toutes prochaines années qu'on doit tous collectivement partager et c'est ce que je voulais vous dire ce matin.

Les conséquences des industries de l'accès sur les pratiques culturelles : hyper-attention, formatage et marché à double face

Alain Giffard, *Directeur du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques au Ministère de la Culture et de la Communication*

Merci Monsieur le Vice-Président. L'intitulé de notre table-ronde nous incite à traiter des pratiques de l'éducation et cette question y est rapprochée de celle de l'accessibilité à la culture. On reconnaît là un thème familier des politiques artistiques et en même temps le trajet selon lequel nos institutions se sont efforcées de mettre en place le numérique. On a connu d'abord les banques de données, puis la numérisation (j'ai un peu contribué à cela en créant Gallica à la Bibliothèque nationale et en travaillant d'ailleurs à l'époque avec Bernard Stiegler), et aujourd'hui on parle des pratiques de ce qu'on appelle « orientations et usages », marquées par l'usage de ce qu'on appelle le Web 2.0 et les réseaux sociaux. Ce que je vais questionner ici rapidement, c'est le contexte dans lequel se développent ces usages, qui est le contexte même d'une possibilité d'une politique artistique numérique.

Mon point de départ, c'est le deuxième « tournant machinique » que Stiegler évoquait tout à l'heure, c'est la place nouvelle de l'amateur, c'est la « culture de chacun » qui pour moi emporte la « culture de soi » au sens où en parlait Michel Foucault. Et je me demande dans quel contexte tout ça peut se développer. Ce contexte est marqué par le leadership, l'hégémonie de ce qu'on a appelé les « industries de l'accès », de cette formule de Rifkin, qui sont significatives de cette économie de l'attention et dont Google est le plus beau fleuron. Mais ce tournant marque aussi, à un bout Facebook, à l'autre bout Apple qui était traditionnellement une industrie des logiciels et des matériels et qui est maintenant à travers tout ce qui tourne autour des *I (Ipad, Iphone, etc.)* et autour du système des applications, une industrie de l'accès et de l'attention.

Ces industries, comme le Secrétaire général disait tout à l'heure, sont des industries de l'information, ce sont des industries culturelles, et ce sont surtout des industries du marketing. Non seulement parce qu'elles font de la publicité et que la publicité constitue une part plus ou moins grande de leurs ressources, mais parce qu'elles font du marketing dans le sens où elles fabriquent des marchés et que leur position de leader est liée non pas à la qualité de tel produit, mais autour de ce

produit, à la capacité de fabriquer un marché donné : c'est ça qui est à la base de Google et qui devient évident pour Apple.

Les institutions culturelles voisinent depuis longtemps avec des industries culturelles comme l'édition du livre ou des disques, caractéristique du « tournant machinique » de la fin du XIX^{ème} siècle. A la fin des années 1990, vous vous souvenez, AOL a racheté Time Warner. Et Time Warner, c'était Warner qui avait racheté Time. C'était facile, à l'époque on pouvait expliquer les choses comme cela : le numérique rachète l'audiovisuel qui avait lui-même racheté l'édition papier. Le développement du numérique a souvent été interprété comme l'arrivée des industries de l'information dans l'édition et la distribution de la culture, ce à quoi fait référence une notion que je déteste et qui est celle de contenus. Or, les choses se sont développées non pas dans ce sens, mais en sens inverse.

Si vous prenez Google et ce que nous appelons habituellement la chaîne du livre, il faut comprendre que la valeur de Google remonte à partir de la lecture et des lecteurs. C'est pourquoi j'ai proposé la notion d'industrie de la lecture et celle d'espace des lectures industriel. C'est par la connaissance que Google a de ce que font les lecteurs, de ce en quoi consistent les lectures, qu'il est capable de construire son modèle d'affaires qui a fait de Google une entreprise avec une si grosse capitalisation. De manière générale, les industries de l'accès, du contrôle de l'attention, sont des spécialistes des usages, des pratiques et des comportements du numérique. Et cette spécialité est au cœur de leur métier. Et donc en ce sens elles sont fondamentalement différentes des industries du logiciel, du matériel et même des premières industries de contenus comme AOL auquel je faisais référence.

Deux exemples rapides maintenant pour expliquer en quoi ce contexte a une influence sur les pratiques. Moi je travaille sur la lecture numérique et je me demandais pourquoi il n'existait pas une véritable technologie de lecture numérique. C'est en fait dû en grande partie (grâce au contexte scientifique du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques, qui est une initiative du Ministère de la Culture avec plusieurs équipes scientifiques et des entreprises, que j'ai pu approfondir en lisant les travaux des économistes la compréhension que j'avais du modèle d'affaires de Google) à ce que les économistes appellent le marché à double face. Google, c'est une économie de plate-forme qui est un marché à double face : d'un côté, je propose des services, l'accès à l'information gratuitement à des utilisateurs, et de l'autre côté je revends la connaissance que j'ai de ces activités à des gens qui ont besoin de faire du marketing. C'est là-dessus que Google s'est construit, y compris dans ses pratiques de numérisation qui ne sont pas de la distribution numérique, mais le contraire : le rapprochement de l'accès vers les contenus.

Dans ce modèle, on voit bien qu'il y a nécessairement une forme de contradiction entre une forme de lecture qui comprend l'implication du lecteur, et qui est une lecture soutenue, concentrée, qui en fait correspond à une forme historique de la lecture, en tout cas en Occident, qui associait lecture et réflexion. On disait *lectio et meditatio* au Moyen Age. Parce que cette lecture doit se placer dans un cadre public commercial, ce que l'on veut précisément, c'est la commercialiser pour la revendre dans ce qui fait l'essentiel du marché.

Un deuxième exemple, c'est l'écriture. L'écriture numérique et les réseaux sociaux ont souvent été évoqués, en particulier à travers les plates-formes de blog. Moi j'ai beaucoup travaillé sur une des principales plateformes françaises et qui est toujours la principale pour les jeunes : Skyblog. Les réseaux sociaux organisent en partie les pratiques et les savoirs qui sont liés à ces pratiques. En ce qui concerne l'écriture (je viens de parler de la lecture pour Google), que se passe-t-il ? De manière générale, il y a une idéologie communicationnelle. Ensuite, il y a le fait que les interfaces sont en quelque sorte des modèles d'écriture. Ce n'est pas évidemment une obligation, c'est incitatif : pourquoi ne mettriez-vous pas une image maintenant ? Pourquoi ne faites-vous pas circuler votre *post* dans telle direction ? Cela se présente comme des formulaires qui orientent et qui canalisent la pratique d'écriture, par exemple celle des jeunes sur les blogs. Troisième niveau, troisième couche, il y

a des modèles : c'est particulièrement saillant sur Skyblog. Ces modèles sont en quelque sorte des modèles d'écriture numérique : on vous donne par exemple, par un système de palmarès, tel ou tel modèle qui bien souvent est un pseudo blog, puisque c'est un blog commercial qui a été créé pour mettre en scène une situation publicitaire, mais qui est considéré comme un bon blog, un blog qu'il faut en quelque sorte imiter. Autre couche, il y a du classement : vous êtes classé (comme sur Google parce que vous avez des liens, comme sur Facebook parce que vous avez des amis, comme sur Twitter parce que vous avez plus ou moins de *followers*) en fonction de palmarès suivant la logique habituelle des hits parades.

Et puis dernière couche, il y a une couche philosophique, et en ce sens on peut parler d'école ou d'anti-école. Chez Google, on connaît la philosophie, la singularité : les dirigeants de Google pensent qu'en 2025, l'ordinateur aura rattrapé et doublé le cerveau humain et que donc l'extériorisation générale des facultés cognitives est la règle, pour des raisons qui leur semblent s'imposer. Et en ce qui concerne Skyblog, c'est tout à fait différent : c'est une doctrine qui s'appelle « la libre expression populaire des jeunes » qui est en fait la philosophie qui structure cette école de l'écriture dont je parlais. En mettant l'accent sur ces éléments, je ne fais que me livrer à un petit exercice pratique de cette « pharmacologie » dont Bernard Stiegler a parlé et qui a été évoquée récemment par le Ministre.

En conclusion, je dirais qu'il n'y a pas de possibilité de retourner vers la situation précédente où la numérisation et la diffusion numérique ne s'accompagnaient pas de dispositifs tournés vers les pratiques et les usages. Bien sûr, il faut s'appuyer sur ce dernier « tournant machinique ». Il n'y a pas lieu de voir en Google ou dans les industries de ce type des sortes d'adversaires. Les technologies de l'accès sont produites par les industries de l'accès. Donc ça c'est un peu notre destin. Notre destin, c'est de travailler avec ces industries. Mais il ne faut pas non plus faire preuve d'irénisme et penser que les technologies des réseaux sociaux seraient de simples outils qu'on pourrait récupérer pour améliorer sa diffusion. Et donc à la question « quels principes ? » qui est posée dans cette table-ronde, je proposerais de répondre par la formule : « développer une culture numérique critique ». Merci.

[...]

Henri de Rohan-Csermak

Quant à moi, je ne crois pas du tout que la technique crée la sensibilité. Je crois que l'invention technique arrive sur un terreau qui s'y prête. Le nom de Diderot a été cité plusieurs fois. Son exemple est très intéressant. Je suis évidemment tout à fait d'accord avec ce qu'a dit Bernard Stiegler sur le plan machinique. Mais je pense que le « tournant machinique » et la création d'une consommation de l'objet artistique ne serait pas arrivé s'il n'y avait eu au XVIIIème siècle une révolution de la sensibilité bourgeoise qui a créé une demande pour ce « tournant machinique ». Et les salons de Diderot sont un bon exemple finalement d'un tournant de la réception de l'œuvre d'art. De même que la pratique artistique et la pratique musicale en particulier a subi de très profondes réformes au XVIIIème siècle avec la création du concert spirituel qui met déjà l'auditeur en position précisément d'auditeur, et où la musique est en quelque sorte défonctionnalisée : elle perd une certaine fonction rituelle qu'elle pouvait avoir dans le cadre de l'Eglise comme dans le cadre du Salon ou de l'Opéra royal, pour devenir, déjà, un objet de consommation. Il me semble que s'il n'y avait pas eu ce tournant, il n'y aurait pas eu, sinon ce tournant, du moins l'invention d'instruments de musique progressivement industrialisés comme le piano forte qui ont permis justement en retour une pratique musicale très répandue dans les foyers bourgeois au début du XIXème siècle et pendant toute sa première moitié.

Un autre bon exemple qui a été évoqué est celui de la photographie. La pratique de la photographie populaire arrive très tard par rapport à l'invention de la photographie. Cela arrive avec le Brownie de Kodak : « *press the button we do the rest !* ». Mais auparavant, la pratique photographique

est une pratique d'élite, qui contribue assez peu, malgré l'invention de Niépce, à la diffusion de l'œuvre d'art, comme le disque en revanche a pu le faire pour la musique. Donc il me semble qu'il y a une imbrication très intime entre l'évolution des sensibilités et l'invention technique, l'un répondant à l'autre. Je crois que l'école peut travailler effectivement sur les usages, mais elle doit aussi travailler sur la sensibilité des élèves, et si j'ose dire (je sais, Monsieur le Vice-Président, que le rapport entre le sensé et le sensible est une de vos devises), l'école doit travailler sur l'instruction de ces sensibilités. Et l'usage de la technique en sera probablement très enrichi.

Didier Lockwood

Merci beaucoup. J'aimerais quand même préciser que les formats technologiques ont changé les contenus artistiques. C'est extrêmement important. J'ai pensé à l'avènement de la musique dodécaphonique et sérielle. Pourquoi abandonner la récurrence thématique ? L'enregistrement nous permet de le faire aujourd'hui puisqu'il faut savoir qu'une œuvre avant n'était pas gravée, n'était que sur la partition et qu'un compositeur pour se faire entendre, pour se faire mémoriser, devait employer des formes récurrentes, notamment Beethoven : c'est un principe de base car celui-ci qui venait d'entendre l'œuvre de Beethoven pouvait répandre un peu le thème principal lorsqu'il sortait du concert et qu'on lui demandait comment ça faisait. C'était un peu le mode de communication de la musique on va dire.

Quand l'enregistrement est arrivé, on s'est libéré de cette récurrence. Donc à chaque fois qu'on entre dans une ère technologique, on trouve une évolution qui montre que la technologie va extrêmement de pair avec le sensible et qu'on adapte le sensible à ces découvertes scientifiques et technologiques. [...]

Allier diffusion et médiation : l'exemple du site.tv

M. Patrick Dion, Directeur général du Centre National de Documentation Pédagogique

Aujourd'hui, le plan « écoles numériques rurales » est en passe d'atteindre les 5000 écoles réellement équipées. Cela n'est pas anecdotique par rapport au sujet qui est le nôtre ce matin, les « écoles numériques rurales ». J'ai eu l'occasion de rencontrer des équipes enseignantes, vous savez qu'en France il y a 10.000 communes sans école, et il y a plus de 35.000 écoles. Le fait d'en doter 5000 parmi celles qui avaient un projet et qui étaient parmi les plus démunies, est un peu une révolution. J'ai rencontré les enseignants de la Haute-Marne ou de Limoges, on ne soupçonne pas, quand on est nous, chaque jour, devant nos ordinateurs, avec des tableaux numériques dans nos salles, de la baladodiffusion partout, on ne soupçonne pas l'étonnante disparité qu'il y a sur le territoire national. Alors que les enseignants sont à titre personnel une des corporations les plus équipées et les plus familières avec ces pratiques, dans leur milieu pédagogique il y a un véritable décalage.

Cela étant, cette opération d'« écoles numériques rurales » nous fait prendre conscience de deux choses. C'est intéressant de recueillir leurs témoignages car premièrement, comme cela a été déjà dit ce matin à plusieurs reprises, il y a un véritable foisonnement, une surabondance de ressources de toutes sortes. Un univers éclaté, une mosaïque de ressources qui ne sont pas organisées. Or précisément, notre mission en tant qu'éditeur national et notre principale responsabilité éponyme, c'est d'offrir aux établissements scolaires, aux enseignants, des ressources ordonnées. C'est d'éditorialiser, d'organiser le travail, de faire en sorte que les ressources soient hiérarchisées et facilement accessibles.

Ce travail, le CNDP s'en acquitte et le fait de deux façons : premièrement, le premier principe qui se dégage de tout ce que fait le CNDP est qu'il faut à la fois assurer la distribution de la ressource et assurer son environnement. Il ne sert à rien d'offrir des ressources, si merveilleuses ou abondantes soient-elles, si elles ne sont pas accompagnées. Cet accompagnement est particulièrement budgétivore,

il est gourmand en temps, en ressources humaines et en moyens de toutes sortes. Il demande une ingénierie au plus près du terrain, au plus près des enseignants, qui est tout à fait essentielle. Ca c'est le premier point.

Le deuxième point qu'il me paraît nécessaire de souligner, c'est, comme vous l'avez vu la semaine dernière, le Ministre a lancé un plan national extrêmement important sur les usages du numérique, considérant que la question de l'équipement n'est pas totalement résolue mais qu'elle est tout de même bien avancée, que le véritable défi qui est le nôtre aujourd'hui est de conduire les enseignants sur des usages réels. La surprise qui est importante, c'est que ces usages dans les classes ne sont pas aujourd'hui théorisés comme « évolution des apprentissages ». C'est-à-dire que ce n'est pas parce qu'une classe utilise un tableau numérique, parce qu'elle va sur un site culturel, parce qu'elle fréquente un certain nombre d'outils de qualité, que les apprentissages, la manière dont les élèves construisent leurs savoirs, capitalisent leurs connaissances, élaborent leur sensibilité, sont capables de transformer des connaissances désordonnées en des connaissances ordonnées, tout cela n'est pas aujourd'hui suffisamment maîtrisé.

Je vais m'appuyer sur trois sortes de considérations. Vous le savez, le CNDP sous l'impulsion du Ministère a développé un site extrêmement important qui est le premier fournisseur d'images numériques en France actuellement, qui est *lesite.tv*. Ce *site.tv* offre des vidéos selon des formules payantes, des vidéos sélectionnées, et le travail du CNDP consiste d'une part à correctement choisir les vidéos, à les indexer en fonction des programmes, des contenus d'enseignement, et surtout à les accompagner de contenus pédagogiques qui permettent aux enseignants d'utiliser avec pertinence un granule de deux ou trois minutes qui s'insère dans un cours. Il est apparu que cette formule de *site.tv* marche beaucoup mieux lorsqu'elle est le résultat d'un projet d'établissement, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est pas distribuée gratuitement par un grand compte, mais lorsqu'elle est la propriété d'un établissement, lorsque l'établissement se l'ait appropriée en une démarche volontaire des professeurs. Et cet enseignement est extrêmement important. Je veux dire par là, et nous le voyons actuellement, qu'un certain nombre de régions ont décidé d'équiper tous leurs établissements, et donc de faire en sorte que les ressources soient distribuées gratuitement. Dans d'autres académies au contraire, ce sont les établissements individuellement qui se sont positionnés suite à des démarches actives des enseignants. Et le taux de renouvellement des abonnements, nous suivons cela très précisément avec France 5, est beaucoup plus fort, nettement meilleur et les usages sont beaucoup plus développés là où évidemment il y a non pas une démarche de grand compte mais une démarche individuelle d'appropriation des équipes d'enseignants. Nous avons cette année enrichi l'offre du *site.tv* puisque nous avons noué un partenariat avec l'INA : nous distribuons un pack avec eux, mais également avec l'IGN pour la géographie, etc. Mais ce qui ressort toujours, c'est que s'il n'y a pas une démarche active, mûre des enseignants, il n'y a pas de véritable développement des usages.

Nous avons tiré les mêmes enseignements au sujet de la baladodiffusion qui est un instrument formidable pour l'acquisition des langues vivantes : dès que la pression pédagogique, institutionnelle se relâche, les usages se raréfient. Et ça c'est extrêmement préoccupant. Nous sommes des pionniers et nous avons l'énergie des pionniers. Dans l'enseignement, il y a un certain nombre de gens qui en ont fait leur manière de vivre. Mais lorsque l'institution n'appuie pas, ne relaie pas, ne soutient pas, aussitôt les usages retombent. Donc le premier principe que je soutiens, c'est que l'apport de ressources est essentiel certes, mais qu'en revanche il faut systématiquement lui associer un environnement institutionnel porteur.

Le deuxième élément, le deuxième principe qui me paraît essentiel, est celui qui est actuellement mis en œuvre par le Ministère. Le Ministère de l'Education (je ne suis pas habilité à parler en son nom) nous passe un certain nombre de commandes et donc nous exécutons ces commandes : il nous a demandé de travailler sur l'organisation de portails disciplinaires. Il s'agit de faire en sorte que chaque discipline, chaque enseignant de ces disciplines ait son environnement propre de façon à ce qu'il

puisse rencontrer les ressources qui sont nécessaires à la fois en termes de connaissances des programmes mais aussi en termes de documentations et surtout en termes de scénarios pédagogiques. Les disciplines artistiques sont déjà très avancées et ont été souvent pionnières. Même si elles ne sont pas toutes au même niveau, force est de le constater, par exemple en éducation musicale ou dans le domaine du théâtre où il y a des sites tout à fait remarquables. Un certain nombre de disciplines est en avance. Ce qui est demandé par le Ministère au CNDP, c'est d'industrialiser en quelque sorte ces portails disciplinaires. Si nous ne le faisons pas, je crains que les sites institutionnels ne deviennent des ghettos parce que vous le savez, les enseignants développent quantité d'outils en dehors des sites institutionnels et donc nous pourrions nous retrouver coupés de nos enseignants.

Le troisième point très rapidement, c'est de développer l'éducation artistique de manière systématique avec des partenariats. Nous avons des partenariats locaux, nombreux, avec des acteurs institutionnels locaux, mais nous avons aussi des partenariats nationaux : par exemple ici même, avec le Centre Pompidou, nous avons un excellent partenariat dans la mesure où sur chaque exposition nous captions différents éléments et nous élaborons des bonus. Comme nous avons un excellent partenariat avec l'INA ou par exemple sur des opérations dont vous avez peut-être entendu parler sur la photographie, avec l'opération « des clics et des classes » qui chaque année a un développement presque en boule de neige. Et donc nous sommes sur un certain nombre d'objets culturels grâce à notre statut d'opérateur national, en partenariat actif pour proposer des ressources aux enseignants.

Je terminerai par trois remarques. La première, c'est que les établissements scolaires sont confrontés à la raréfaction des moyens financiers et que nous faisons en sorte que le débat sur la gratuité les épargne, mais la question est celle-ci : comment construire un espace éducatif et culturel qui soit à la fois sécurisé sur le plan juridique et sur le plan économique ? Nous le voyons aujourd'hui à travers nos sites payants : il y a une difficulté croissante pour leur survie. Deuxième élément, et ce sera ma conclusion : le temps des apprentissages n'est pas forcément le temps du Web. Il y a un temps pour capitaliser sa formation, pour construire une intelligence, pour élaborer des connaissances, consolider des compétences, et ce temps-là n'est pas forcément phasé avec le temps du numérique. Donc, donner aux enseignants une culture critique du numérique, c'est aussi leur apprendre leur métier. Il faut bien sûr donner une éducation artistique aux élèves, mais je dirais bien sûr que (et sans mépriser du tout qui que ce soit), la tâche est simultanément de former les enseignants et de former les élèves, et que c'est ça le principal défi de l'éducation artistique aujourd'hui telle qu'elle se pose au travers du numérique.

Concilier gratuité de l'accès et rémunération des ayant-droits : le modèle économique de la Cité de la musique

Mme Marie-Hélène Serra, *Directrice de la pédagogie et de la Médiathèque, Cité de la Musique*

Je vais me permettre d'être plutôt descriptive et de vous parler des réalisations de la Cité de la Musique en matière de développement de ressources numériques et de diffusion numérique du patrimoine artistique et culturel. Je vais vous parler de nos réalisations depuis 2005. 2005 correspond à la date de création d'une médiathèque à la Cité de la Musique qui concentre toutes les ressources numériques qui viennent de l'établissement. Médiathèque dans laquelle nous avons des moyens humains et des compétences pour numériser, mettre en ligne et proposer au public des ressources en matière d'éducation artistique et culturelle.

Pour faire bref, la Cité de la Musique a une mission très large : contribuer au développement de la vie musicale par la création et la diffusion (là il s'agit de la salle de concerts), par le patrimoine (nous avons un musée de la musique), et bien entendu par la transmission des savoirs et la pratique

artistique (cela relève du pôle éducatif et documentaire). Chaque pôle d'activité produit des ressources : en ce qui concerne la salle de concerts, elle produit des enregistrements des concerts, des captations audio et vidéo, en ce qui concerne le musée, nous avons des campagnes photographiques et des enregistrements d'instruments anciens par exemple, en ce qui concerne le secteur éducatif nous produisons évidemment des ressources pédagogiques. Toutes ces ressources se retrouvent à la Médiathèque, numérisées, et sur le portail de la Médiathèque qui va réunir une base de données des concerts enregistrées, la phonothèque du musée, les dossiers pédagogiques produits par les équipes de la Cité de la Musique, des enregistrements de conférences, etc.

Le portail de la Médiathèque est un portail généraliste qui s'adresse à un très large public. Si cette question est aujourd'hui pour nous importante, c'est qu'on s'oriente de plus en plus vers des interfaces dédiées à des publics cibles, comme une déclinaison de ce portail pour le monde scolaire, une déclinaison pour les jeunes, pour le public mélomane, etc. Donc en fait dans notre établissement culturel, on est dans une situation un peu atypique puisque la salle de concerts bénéficie via la Médiathèque de compétences de numérisation et de documentation. On est aussi dans une situation atypique pour notre Médiathèque car elle s'occupe de diffuser des ressources provenant aussi du spectacle vivant. C'est surtout de cette question de diffusion de ressources numériques liées aux spectacles vivants et aux concerts que je vais parler.

Quand il s'agit de diffuser de la musique enregistrée dans nos salles sur le Net, nous avons bien entendu une grande part d'œuvres protégées par droits d'auteurs mais évidemment toutes les œuvres relèvent des droits voisins. Nous avons des accords globaux avec des sociétés de gestion collective (SACEM, SPEDIDAM notamment). Ce à quoi nous avons abouti, c'est d'une part un accès large Internet, mais qui est restreint. C'est-à-dire que sur Internet nous pouvons diffuser tous les concerts enregistrés mais sous forme d'extraits ou sous forme intégrale mais pour un volume limité à cent heures aujourd'hui alors que nous disposons de milliers d'heures d'enregistrements. Cet accès reste gratuit sur Internet. Nous souhaitons vivement que l'accès soit gratuit, nous en reparlerons. En revanche, les ayant-droits sont rémunérés par la Cité de la Musique : elle paye un forfait annuel qui est destiné à couvrir sa diffusion sur Internet. Cela ne suffit pas pour nous puisque nous voulions pouvoir diffuser des ressources plus larges et en version intégrale, donc nous avons inventé un réseau Internet sécurisé qui permet d'atteindre en gros la sphère services publics, bibliothèques, conservatoires, établissements scolaires, et dans ce réseau sécurisé, nous avons l'autorisation de distribuer toutes les œuvres protégées en intégralité moyennant toujours une rémunération des ayant-droits qui va s'effectuer par des abonnements forfaitaires annuels de coûts relativement modestes. Donc ça c'est grâce à des accords globaux passés avec la SPEDIDAM.

Maintenant, si j'essaie de vous décrire un peu la situation de la diffusion de ces ressources sur le Web et de notre philosophie concernant ce qui pour nous s'inscrit dans une vraie volonté de démocratisation de l'accès à la culture, je distinguerai plusieurs niveaux dans notre action : le premier niveau, c'est une démocratisation de l'accès. Cela veut dire par exemple proposer au public la consultation en direct et en différé sur le Web des enregistrements de spectacles vivants. Ça permet évidemment de dépasser les limites spatio-temporelles des événements programmés dans la salle puisqu'on va pouvoir diffuser le concert en région, n'importe où en France et même au-delà. Et puis on va essayer bien entendu de combiner à la fois des retransmissions *live* et en différé, etc. Tout cela suppose une politique soutenue de captation audio-vidéo que la Cité de la Musique a mis en place dans les années 2003-2004 mais qui ne cesse de s'intensifier. Donc, il faut trouver des moyens financiers, notamment pour les captations vidéo qui sont beaucoup plus chères que la captation audio. Et cela suppose aussi, si on veut arriver à un maximum de captations en ligne, si on veut suivre le plus possible notre programmation dans les salles et la retransmettre sur le Web, pour vous donner un ordre de grandeur, on est dans des chiffres tels que 40 à 50 captations vidéo par an et 150 à 200 captations audio concernant les deux salles de la Cité de la Musique, la salle de La Villette et la salle Pleyel.

Donc pour mettre en place cette activité intense de captation/numérisation, puis description/indexation dans les bases de données, publication/sécurisation, il nous faut bien entendu un modèle de diffusion uniforme. C'est celui que je vous ai décrit : Internet sous forme d'extraits et l'Internet sécurisé sous forme de diffusion intégrale des œuvres. C'est ce que nous proposons aux artistes quand ils viennent dans nos salles. Il faut savoir que l'on peut rencontrer des réticences de la part des artistes. Si on pouvait donc agir à ce niveau-là, convaincre les artistes de l'utilité de la diffusion du spectacle vivant dans la sphère éducative, il faut disposer d'un modèle juridique global qui permette d'avancer plus vite.

En fait, nous essayons de maintenir un modèle d'offre gratuite : les offres de spectacles vivants qui existent en ligne et qui sont payantes ne sont pas encore très utilisées par le public, notamment en musique classique, par exemple ce qu'a fait le Philharmonique de Berlin. Cela reste une offre très attractive au niveau du contenu mais qui est relativement chère. Donc nous essayons de rester sur l'accès gratuit, en rémunérant les ayant-droits. Donc comment résoudre l'équation via ces abonnements forfaitaires dont je parlais ? Est-ce qu'on pourra tenir cette équation longtemps vu que les ayant-droits sont rémunérés sur la base de la volumétrie que nous mettons en ligne, alors que celle-ci grossit tous les jours ? Les droits que nous versons grossissent tous les jours. Jusqu'où pourrons-nous tenir ? Je ne sais pas. Voilà, cela c'était le premier niveau d'action qui consiste à diffuser le spectacle vivant sur le Web et ça génère pour nous des usages proches de la salle de concert. Consulter un spectacle, ce sont des usages qui restent très intéressants puisque proches du marketing car on peut proposer au public de consulter des archives de spectacle qui sont en lien avec la programmation artistique. On a donc évidemment beaucoup de relations entre ce style de diffusion et le marketing.

Le deuxième niveau, c'est l'appropriation des œuvres. Là, on ne se contente pas de diffuser les captations des spectacles mais on développe des ressources éducatives en lien avec le spectacle vivant et là, la question critique pour nous, la problématique, c'est : comment articuler ces ressources numériques sur le Web et l'activité culturelle à proprement parler ? Il y a donc beaucoup de choses qui sont inventées : comment on prépare sa venue au concert, en mettant en ligne des dossiers pédagogiques pour les enseignants, trouver des ponts entre des ateliers de pratique musicale à la Cité, et par exemple consulter des vidéos d'artistes professionnels qui jouent le même type de musique. Donc récemment nous avons ouvert un site qui concentre toute l'offre vidéo de la Cité. Sur ce deuxième niveau d'accompagnement de la diffusion du spectacle, par-delà la matière pédagogique, vous trouverez sur ce site entre autres du spectacle commenté, qui sont des produits multimédias qui permettent de suivre le spectacle avec des commentaires. Comment nous y prenons-nous pour élaborer ces contenus pédagogiques qui vont accompagner la diffusion du spectacle vivant ? On travaille principalement avec le monde de l'enseignement, les universités, les conservatoires et l'enseignement général. Pour nous, la clé de tout ça c'est de croiser l'apport de l'université, la musicologie par exemple, et une visée pédagogique, ce qui est assez nouveau pour les universitaires, mais je dois dire qu'ils sont contents de le faire, notamment parce que ça permet aussi aux étudiants de développer de nouvelles compétences de médiation et pourquoi pas, c'est une des perspectives que je préconise, des constructions collaboratives, mais avec des communautés d'universitaires et d'étudiants qui pourraient travailler avec nous, avec notamment quelque chose que l'on pense faire sur le jazz avec La Sorbonne et avec Nanterre pour les musiques traditionnelles. Pour la mise à disposition de ces ressources en classe, on a suivi une perspective disciplinaire, puisqu'on a élaboré un portail dédié aux enseignants de musique sur lequel ils vont retrouver toutes ces ressources mais organisées pour eux. Nous avons aussi d'autres styles de diffusion de ces ressources via des accords avec des éditeurs scolaires comme Belin.

Et puis enfin, pour terminer, comment organiser les contenus sur le Web dans le domaine musical ? Là il ne s'agit pas de travailler seul mais avec d'autres partenaires. Par exemple, agréger les ressources numériques dans le monde classique, dans le monde des musiques traditionnelles, ou voire dans le monde des musées d'instruments de musique. C'est ce que nous avons fait au niveau national

en travaillant en réseau avec d'autres institutions, par exemple sur les musiques traditionnelles avec la Maison des cultures du Monde du musée du Quai Branly, le Théâtre de la Ville, etc. La difficulté c'est de constituer des réseaux, et puis ensuite c'est la solidarité qui va jouer puisque certaines institutions sont mieux armées que d'autres pour relever les défis de la numérisation et de l'informatisation. Aujourd'hui, nous avons déjà techniquement des agrégateurs nationaux qui permettent de regrouper les métadonnées par domaine musical. Ensuite, nous travaillons au niveau européen, on n'en a pas du tout parlé ce matin, mais il faut quand même se souvenir que l'Europe construit une bibliothèque numérique européenne, Europeana. Et il est quand même très important que nous y participions, c'est déjà le cas puisque la France est en tête de la masse des documents numériques qui sont mis en ligne sur Europeana. Et à la Cité de la Musique, nous sommes en train de construire un musée virtuel d'instruments de musique qui sera donc visible à travers Europeana.

Diversité des accompagnements numériques proposés par la RMN : médiations, ressources, créations

Jean-Marie Sani, *Directeur du développement culturel à la Réunion des Musées Nationaux*

Merci Monsieur le Président de m'avoir invité à cette journée d'échanges. Il y a eu différents niveaux d'interventions ce matin, certains plus théoriques, d'autres plus pragmatiques ou concrets. Moi je vais plutôt présenter comment une institution qui couvre un champ assez large de la culture exprime sa stratégie et sa production en matière de numérique. Je souhaite dire en introduction deux mots sur ce qu'est la RMN car c'est un établissement qui est assez mal connu. C'est une institution qui a plus de cent ans et dont le métier fondamental est de collaborer avec les musées nationaux et donc d'apporter de l'expertise qui est principalement une expertise de relation aux visiteurs.

Depuis quelques années, en plus d'avoir cette mission qui n'est pas focalisée sur un lieu précis puisqu'on ne gère pas de lieux particuliers (même si on s'est mis à en gérer un, puis deux, qui sont d'une part les Galeries nationales du Grand Palais et d'autre part depuis quelques semaines le Musée du Luxembourg), mais notre compétence est bien de, premièrement, coopérer avec les musées nationaux, et deuxièmement, d'être des experts de la médiation (si je puis m'exprimer ainsi) dans le sens où, à la différence de la plupart des autres grands établissements nationaux de la Culture, nous ne gérons pas de collections. Et donc notre cœur de métier est réellement la relation avec les visiteurs. La relation avec les publics de la culture s'exprime à travers une caractéristique qui est celle de beaucoup d'entreprises de communication d'ailleurs, c'est que nous sommes une entreprise multimédia, puisque (parfois je résume en disant qu'on est un établissement public de médiation culturelle) cette médiation culturelle s'exprime de manière multimédia dont le fondement est évidemment, comme le disait Agnès Saal tout à l'heure, le rapport à l'œuvre réelle, mais pour lesquelles on a décliné depuis toujours toutes sortes de médiations, de l'édition de livres à la présentation de visites-conférences de médiation culturelle et depuis quelques années tout ce qui est numérique et qui complète le dispositif.

Pour ce qui concerne particulièrement l'éducation artistique et culturelle et le lien à l'éducation, je veux dire que la logique que j'exprimais tout à l'heure, la compétence qui est celle de la médiation culturelle et celle du caractère multimédia de l'établissement, s'appuie finalement sur notre conviction que les publics sont différents et ont des besoins différents. On propose des activités qui sont spécialisées pour différents types de publics. Pour ce qui concerne l'éducation artistique, les publics scolaires et enseignants, il y a au moins trois modalités d'usage ou d'intérêt du numérique pour les élèves qui sont : d'une part, que c'est un média (au même titre que le livre) ; d'autre part, que c'est une ressource qui apporte du contenu et que c'est également un outil que l'on doit maîtriser comme étant un outil qui sera utile dans la vie quotidienne dans les prochaines années. Ce que je veux dire, personne ne l'a dit encore ce matin, et qui pour moi est tout à fait important aussi, c'est qu'à mon sens

il n'y a pas de média qui en domine un autre. C'est parce qu'ils sont complémentaires les uns des autres qu'ils peuvent apporter leur contribution.

La production des sites Internet de la RMN peut être classifiée en quatre grandes catégories : comme beaucoup aujourd'hui, en réalité nous n'avons pas un site mais plusieurs qui sont spécialisés. Je crois que c'est une pratique assez couramment répandue aujourd'hui dans les opérateurs économiques ou culturels que d'avoir des sites qui sont spécialisés. Donc la première catégorie, c'est le site principal et institutionnel qui informe sur l'institution et ses activités. Quelle est-elle ? Quelle est sa programmation ? Avec tout ce qui a trait à la réservation de billets, la boutique en ligne, etc. C'est la première grande famille de sites sur lesquels on intervient.

La deuxième grande catégorie, ce sont des sites qui permettent de donner au public (en particulier enseignant), des outils qui leur permettent d'appréhender la visite du musée et la visite d'expositions. Il y a par exemple dans plusieurs de nos sites et notamment le site qui présente nos expositions des dossiers pédagogiques qui permettent aux enseignants d'appréhender et d'élaborer des activités avec leurs élèves.

La troisième catégorie est une catégorie qui permet d'apporter directement des contenus culturels indépendamment de la visite du site lui-même et qui utilise au mieux les capacités d'innovation de ce média puisque chaque média est différent et chacun a ses qualités sur lesquelles il faut vraiment s'appuyer. Je citerai juste deux exemples : d'une part, le fait que nous avons contribué avec beaucoup d'institutions culturelles, dont certaines sont présentes ici, au site *culturelic.fr* qui est un site permettant de porter dans des *Iphones* ou dans des téléphones mobiles de la ressource, de la programmation, des commentaires sur ce que sont les offres culturelles. D'autre part, un autre site, qu'on a produit je crois avec FaberNovel, qui est le site *Monet2010* qui est un site qui peut vivre en soi dans la mesure où il n'implique pas forcément la visite de l'exposition : ce n'est pas le rapport à l'œuvre réelle évidemment puisqu'elle est mise en scène. Néanmoins, c'est un site qui a un très grand succès parce qu'il a eu je crois, plus d'un million de connexions depuis qu'il est ouvert et qu'il permet de voyager d'une œuvre à l'autre et de prendre connaissance de l'œuvre de Monet et peut-être de la découvrir en vrai.

La quatrième catégorie de sites que j'évoquerai, c'est celle qui offre aux classes et aux enseignants des ressources, des bases de données. J'en citerai deux : *L'Histoire par l'image (histoire-image.org)* qui est une bonne ressource pour le monde éducatif. Ressource qui prend des œuvres d'art et s'en sert pour illustrer des événements historiques, qui est extrêmement intéressante, importante et très utilisée par le monde éducatif. Deuxièmement, le site de l'Agence photographique puisque la RMN gère des fonds photographiques des collections nationales depuis 1946 et que nous avons aujourd'hui 540.000 photos en ligne qui sont des ressources brutes, indexées, documentées et que les enseignants peuvent également utiliser dans leurs classes.

Tous ces sites confondus drainent à peu près 8,4 millions de visiteurs par an, ce sont les chiffres des douze derniers mois, et cette variété nous permet de prendre en compte la diversité des publics, de prendre en compte la diversité des besoins. On est vraiment dans cette stratégie d'avoir ce média qui est un complément des autres médias sur lesquels on travaille, mais qui tient compte de ce que sont les besoins particuliers de chaque typologie de publics.

Je finirai en conclusion en disant qu'évidemment la question éducative est pour nous un sujet très important, qu'on a signé avec les Ministères de la Culture et de l'Éducation nationale il y a un an une convention qui définit un cadre de collaboration qui s'appuie sur tout ce qui est visite de musées, d'expositions, sur tout ce qui est outils, dont les outils numériques, et sur l'accompagnement d'enseignements à l'accueil et à la formation pour la mise en place de l'éducation artistique et culturelle et de l'histoire des arts. Par ailleurs, dans le cadre de la collaboration avec le Ministère de la Culture, on est évidemment des contributeurs pour cette histoire des arts qui a été évoquée ce matin

par le Secrétaire général, en y apportant quelques-uns des sites que j'ai évoqués ici même. Je vous remercie pour votre attention.

Un besoin de mutualisation et d'interfaces dédiées : l'exemple de la BNF

Françoise Juhel, *Responsable des éditions multimédias de la Bibliothèque Nationale de France*

Très brièvement, je vais essayer de dégager des principes à partir d'un exemple commun à la RMN, à la BNF et l'Éducation qui a été mis en ligne hier soir. On essaie de donner des choses à voir à travers les expositions virtuelles, on essaie de donner des accès intellectuels aux ressources à travers les dossiers pédagogiques, et ceci surtout dans ce qui concerne l'approche de la littérature et de l'image. Je ne m'attarde pas dessus.

Qu'est-ce qui guide notre démarche à travers l'exemple du site sur l'aventure des écritures qui a été mis en ligne hier soir ? S'appuyer sur des œuvres, cela nous semble essentiel, et même à chaque fois qu'on le peut, faire le lien entre le numérique et l'œuvre réelle. Mais s'appuyer sur des œuvres en donnant des clés d'accès qui peuvent être des synthèses, des repères, des commentaires. Les inscrire dans une problématique contemporaine parce que si on ne se sent pas concerné, il n'y a pas d'intérêt. Donc en quoi le patrimoine même ancien nous concerne. Aller du plus simple au plus complexe sans rupture, c'est-à-dire utiliser le multimédia comme des pelures d'oignon où on peut approfondir mais sans jamais se perdre en chemin. Proposer des chemins interactifs parce que le public des jeunes d'aujourd'hui a l'habitude de construire son savoir. Et l'exemple qui était, c'est en bidouillant son ordinateur qu'on apprend, est éloquent : je pense qu'ils sont de plus en plus hermétiques au cours magistral. Mais quand nous-mêmes on se retrouve dans cette situation on s'aperçoit qu'on s'en lasse très vite aussi. Donc proposer des chemins interactifs à la fois intellectuels pour comprendre les choses et créatifs pour inventer soi-même. Proposer aux enseignants des outils pour construire ces chemins et penser que le média est en soi une éducation artistique et culturelle : c'est vrai qu'on accorde beaucoup d'importance à l'esthétique des sites, l'ergonomie des sites. Penser qu'en utilisant ces sites on est déjà dans de la culture.

Si je regarde comment ça s'applique dans le site *Ecritures*, il existe deux types de synthèses : des synthèses audiovisuelles qui sont plutôt des accroches problématiques : en quoi l'écriture nous intéresse-t-elle ? Comment s'invente-t-elle ? Quelle est la part de l'image ? En quoi est-ce un code ? Puis un autre type de synthèses, qui ne sont pas des audiovisuelles mais avec une grande part de l'image, qui sont là plutôt des synthèses intellectuelles, c'est-à-dire comment faire le tour du sujet en très peu de temps, avoir l'essentiel du sujet. Avoir par ailleurs sur tout thème des grands développements à travers des articles de spécialistes écrivant quand même de manière grand public, mais avoir toute l'information. Avoir la possibilité de cas pratiques à travers soit des explorations de documents, soit des explorations de séries de documents qui sont des albums.

On a travaillé avec des enseignants sur les « parcours », je ne vais pas rentrer dans le détail mais ce qui a été très intéressant, dans la mesure où pour une fois on travaillait avec des enseignants qui n'avaient pas du tout l'habitude de faire des dossiers numériques, c'est qu'ils avaient tendance à retraduire tout, à refaire un cours magistral en faisant leur propre synthèse de ce qu'ils trouvaient dans le site. En leur faisant prendre conscience que la synthèse qu'il trouvait ne les intéressait pas et qu'ils avaient besoin de refaire une synthèse, on les a amenés à construire les dossiers et les parcours en laissant les élèves faire les synthèses et en retrouvant les synthèses à la fin de leur démarche d'exploration. Et donc mettre en place ce qui permet à l'enseignant de reconstruire lui-même des parcours sur n'importe quel sujet en affichant par la base de données en réponse à ses requêtes les synthèses, les articles et les documents eux-mêmes qui lui permettent de s'y retrouver.

Le faire dès le plus jeune âge car on pense que c'est en sensibilisant les enfants très jeunes au culturel qu'on peut créer une curiosité et des habitudes de recherches. J'ai pris « ressources » dans les deux sens du terme, c'est-à-dire quels moyens on a pour développer, dans un contexte économique extrêmement contraint aujourd'hui. Je pense qu'il faut d'abord se concentrer sur l'essentiel. Pour des établissements comme le nôtre, cela a des sens très concrets : se disperser moins en mini-sites et peut-être aborder des grands sujets. On va développer des choses autour de la littérature, autour de l'histoire de manière plus globale. Ça veut dire que puisqu'il n'y aura pas de moyens nouveaux, on ne fera rien qu'à l'intérieur de politiques de redéploiements.

Il y a tout un axe de travail qu'on développe avec le Ministère de la Culture parce que le portail « Culture » nous a servi non seulement pour des ressources et pour les indexer, mais aussi à lancer une réflexion collective qui est : comment peut-on développer une collaboration entre les grands établissements publics, à la fois en ayant des outils communs au service d'utilisateurs sans redévelopper chacun les outils ? Peut-être en ayant des règles partagées de manière à ce que, si un usager veut, et en l'occurrence un enseignant ou un élève, construire quelque chose à partir de ressources et d'œuvres alternativement prises dans le Louvre, la BNF, il y a probablement des règles communes (et notamment la capacité à moissonner dans des entrepôts OAI), des facilités réciproques d'utiliser des documents (on passe beaucoup de temps à discuter entre nous comment on va payer les images de la RMN ou les images du Louvre dont on a besoin sur nos sites et on pourrait faire l'économie de ce genre de tractations) et probablement des développements partagés. Une entraide aussi entre les grands établissements et les petits. On a un outil dans les bibliothèques qui sont les « pôles associés » qui permettent à la BNF de travailler et de construire des choses avec des bibliothèques de province qui ont moins de moyens. Il n'existe pas vraiment, sauf sur des programmes particuliers, un dispositif qui permette de travailler avec les musées.

Quelles avancées sont possibles avec l'Education nationale ? On a dit que les problèmes des équipements étaient réglés. Moi il me semble qu'il y a encore quelques efforts à faire, notamment dans le domaine des tableaux numériques. L'intérêt du programme qui a été fait avec les « communes rurales », il me semble qu'il y aurait un très grand intérêt à développer la même chose avec les villes de banlieue. Et en étant adjointe au maire dans une ville de banlieue, je peux vous dire que les municipalités seules n'y arriveront pas. Des accès cohérents aux ressources (le CNDP en a parlé), passent aussi par des évolutions techniques et la mise à disposition des ressources dans des entrepôts OAI. Dégager des temps favorables dans les programmes. On sait qu'il y a des temps type TPE qui permettent des démarches plus approfondies, développer la formation des jeunes à l'utilisation des ressources en ligne, puisque ce n'est pas parce qu'ils ont l'habitude de se servir de l'ordinateur qu'ils savent construire des choses avec les ressources. Et se poser la question du parcours culturel de l'élève. Le fait qu'ils aient un cahier qui les suive dans le temps est déjà une première étape, mais c'est vrai que l'enfant a encore un parcours très décousu, où s'il est bon qu'il découvre des surprises et des choses imprévues dans sa découverte de la culture, malgré tout, dans l'approche des ressources culturelles, il y a sans doute une évolution et une progression à penser.

Préférer les contenus aux sites « vitrine », et le Web 2.0 aux sites centrés

François Berreur, *Directeur artistique de theatre-contemporain.net (Centre de Ressources Internationales de la Scène)*

Je souscris totalement à ces conclusions. Nous sommes spécialisés dans le théâtre. Je ne vous ferai pas un descriptif de notre activité qui est liée au théâtre contemporain. Mais je voudrais quand même attirer l'attention sur quelques points. Notamment par rapport à ce qu'a dit Monsieur Dion sur la surabondance de ressources non

organisées et ce qu'a dit ce matin Monsieur Gallet sur la question de trouver la ressource. Cela me paraît des points assez fondamentaux sur la réflexion d'une politique cohérente en matière d'éducation artistique.

Juste une petite parenthèse : ce matin dans la discussion sur le bidouillage, je crois qu'il y a aussi une ambiguïté sur ce qu'est la ressource en ligne, ce que j'appellerai la ressource documentaire et la création artistique et l'utilisation. Parce que, et je crois que c'est ce qu'a souligné Monsieur Dion, il y a quand même des contenus absolument formidables en ligne partout, mais dans des sites qui sont des catastrophes techniques et des bidouillages apocalyptiques. Je crois qu'au contraire, le contenu que l'utilisateur utilise doit être porté par une grande sophistication technique : c'est-à-dire, la sophistication technique, c'est l'usage le plus simple aujourd'hui. Cela me paraît assez fondamental.

Egalement, j'appellerai le mot mutualisation qui me semble aussi fondamental. En termes d'éducation artistique, on touche des domaines artistiques, donc par définition on va toucher des domaines hyperspécialisés. Donc ce sont les structures hyperspécialisées dans leur domaine qui à mon avis doivent collaborer, mutualiser les données pédagogiques qui sont portées par l'Education nationale et le CNDP avec le plus de compétences, dans leur relation à l'ensemble des enseignants. Il me semble que c'est cette organisation générale qui permettra que les usagers, les enseignants, les élèves puissent accéder aux contenus qui leur sont destinés.

Par rapport à ce que disait Monsieur Gallet ce matin, je n'étais pas tout à fait d'accord sur le fait de trouver l'INA. C'est très bien de trouver l'INA, mais ce qui me paraît plus important encore, c'est qu'on trouve les ressources que possède l'INA et qu'elle met à disposition. Dans ce terme de mutualisation, c'est là-dessus que je voudrais attirer votre attention. On est encore trop dans l'idée du site-vitrine de la structure ou de l'association qui doit être porteur. En termes d'éducation artistique, en termes pédagogiques, il me semble plus important de primer le contenu. Quand je parle de mutualisation, c'est avec des techniques comme API, etc., à partir du moment où deux ou trois partenaires sont identifiés. Nous sommes spécialisés dans le théâtre contemporain : c'est un domaine très petit par rapport au spectacle vivant, mais c'est quand même 100.000 personnes par mois qui viennent voir ce site-là.

On est en train de bâtir un projet en partenariat avec le CNDP et l'INA : l'idée est de trouver ce que chaque partenaire va pouvoir spécifiquement amener, compléter, etc. Il n'y aura pas de « Web d'éducation artistique » s'il n'y a pas ce lien entre les organismes spécialisés et l'éducation au sens général. C'est un peu ça que je voulais souligner. Quelqu'un qui bricole, qui bidouille un site, peut aujourd'hui utiliser ces contenus : il peut intégrer dans son site beaucoup plus de choses que de simples liens. Les liens, c'est de la préhistoire. Il faut faire en sorte que l'utilisateur qui veuille faire son propre site puisse utiliser des données qui sont mises à sa disposition. Je pense qu'il faut aller plus loin dans ce sens-là et il me semble que c'est ce qui fera aussi l'avenir, puisque comme le rappelait Monsieur Gallet ce matin, on est quand même aussi lié dans ce domaine-là à la logique de la recherche. Vous aurez beau avoir la page la plus géniale, si on ne trouve pas votre document dans les cinq premiers résultats sur Google, cela ne sert à rien, si on ne le trouve pas c'est dommage.

[...]

Laurent Sorbier, *Directeur général de MySkreen, Maître de Conférences à Sciences Po*

Je me promène un petit peu sur les sites de la RMN et je constate que chaque mois il y a un trésor qui est mis en ligne. La problématique, c'est que cette mise en ligne s'effectue dans une logique qui est encore très « Web 1.0 », c'est-à-dire selon des sites « centrés », pour jargonner dans le langage de l'Internet contemporain. Autrement dit, on considère qu'on doit venir sur un site chercher une ressource, et que la vocation de l'institution est de développer un site sur lequel les gens vont venir. Or, il me semble qu'il y a quand même une évolution fondamentale de l'Internet, depuis maintenant plusieurs années, qui est liée à l'idée de sortie de cette logique de centrage sur le site, pour

entrer dans une logique de circulation et de partage des données et de l'information de manière beaucoup plus difficile à appréhender pour les institutions culturelles et pour l'Etat en général. Cette logique « 2.0 » de partage et de circulation des ressources d'un site à l'autre se fait en fonction des recommandations : on parle d'« économie de la recommandation » pour décrire ce nouveau mouvement de l'Internet.

Je suis frappé car je n'ai pas encore entendu prononcer le mot « réseau social ». Certes, je ne suis pas là depuis le début de la matinée, mais le mot n'a pas été évoqué depuis que je suis arrivé. Or, si l'on veut s'intéresser aux pratiques culturelles des jeunes, on est obligé de constater que le réflexe d'un jeune ne sera pas d'aller sur le site de la RMN, ni sur celui de la BnF. Il va être, au mieux, d'aller taper quelque chose dans un moteur de recherche, mais plus vraisemblablement de demander à sa communauté, à son réseau personnel, ce qu'il faut faire ou aller regarder en termes de sorties culturelles. Et donc la circulation de ces données, qui se fait principalement via les moteurs de recherches – hélas ! – c'est-à-dire via Google, Facebook et autres, me paraît au moins aussi importante que la constitution de sites de qualité. Donc j'adhère totalement à ce qui a été dit et je crois qu'un des défis en termes de pédagogie numérique va être de s'inscrire dans ce nouveau paradigme des réseaux sociaux, de la circulation de l'information, de la fin du centrage sur des sites, qui pose vraiment de nombreux problèmes.

François Berreur

Juste un exemple pour dire que le partenariat fonctionne. Dans un domaine comme le théâtre dans lequel nous sommes hyper-spécialisés et où nous n'avons pas de compétences en termes pédagogiques, on n'a pas les images d'histoire. Par exemple, *Philoctète* a été joué l'an dernier. Quand on tape *Philoctète* et qu'on arrive sur le site du théâtre, on va trouver les contenus liés à l'apport pédagogique associé à la pièce et on va aussi trouver les images de l'INA. Donc je pense que cela peut fonctionner à partir du moment où ce réseau se constituerait.

Je veux ensuite émettre une petite critique concernant le portail *Histoire des arts*. Il y a beaucoup de contenus qui sont fermés, c'est-à-dire non évolutifs. Par exemple, j'ai regardé surtout le théâtre, il y a beaucoup de dossiers pédagogiques qui sont fermés au sens où c'est un PDF. Il me semble que ce site devrait, avec les nouvelles techniques, intégrer les contenus directement. Donc cela veut dire aussi une mise à jour quotidienne des contenus, et non plus quelque chose qui devient rapidement obsolète. Donc, avoir non seulement des partenariats, mais également un portail des arts qui accueille la mise à jour régulière, quotidienne des informations.

Enfin, concernant un domaine sans doute un peu particulier mais qui me paraît fondamental, et qui est la question de la création contemporaine, il me semble que la perspective de *Monet2010*, ce n'est pas du tout la même chose que les œuvres qui se créent aujourd'hui. Cela pose une question différente de celle de la numérisation, qui n'est pas la seule. Il y a aussi la question de l'organisation, de la hiérarchisation, et surtout aujourd'hui car on a des contenus numériques. Il faut anticiper l'idée qu'on ne va pas faire que de la numérisation du patrimoine, mais que le patrimoine de demain est déjà numérisé : il faut l'organiser.

[...]

Laurent Sorbier, Directeur général de MySkreen, Maître de Conférences à Sciences Po

Typiquement, ce que je veux dire, c'est qu'un petit bouton « partager » via Facebook en face des contenus est pas très compliqué à intégrer techniquement et à mon avis contribuerait beaucoup à leur visibilité par leurs publics privilégiés.

Jean-Marie Sani

En ce qui concerne la RMN, il y a des boutons Facebook, on a plusieurs milliers d'amis sur Facebook et par ailleurs le projet *Culturecliv* que j'ai évoqué mais que je n'ai pas pu développer, est aussi un projet 2.0. Il y a donc des choses qui existent.

COMMENT CONSTRUIRE UN MODELE DE NUMERISATION DE LA CULTURE ECONOMIQUEMENT ET PEDAGOGIQUEMENT JUSTE ?

Interfacer des offres publiques de hiérarchisation avec des initiatives privées issues de la nouvelle économie

Laurent Sorbier, *Directeur général de MySkreen, Maître de Conférences à Sciences Po*

Merci Monsieur le Président. Je voudrais d'abord vous dire que je suis extrêmement heureux que cette réunion ait lieu. Pour des gens qui comme moi travaillent sur ces sujets de longue date, c'est évidemment très agréable de voir que le numérique est maintenant traité au meilleur niveau, avec le sérieux qu'il mérite et notamment au niveau pédagogique. C'est vrai que nous nous parlons à un moment où on a le sentiment que les choses se cristallisent autour de la question du numérique et de son rapport à l'enseignement et à la pédagogie en général, en particulier dans le domaine artistique et culturel. A un moment aussi où, cela a été dit tout à l'heure, il y a un plan relativement ambitieux qui a été annoncé. Relativement ambitieux sur le fond. S'agissant des moyens (c'est le plan qui a été présenté il y a quelques jours par le Ministère de l'Education nationale), on parle de 60 millions d'euros, ce qui à l'échelle du ministère est naturellement un tout petit budget, il faut quand même le rappeler. Même s'il s'agit naturellement d'une initiative extrêmement intéressante. Elle sera d'autant plus intéressante dès lors que le corps pédagogique se saisira de ces outils. Ce qui reste de mon point de vue le principal défi, dans la mesure où on est aujourd'hui dans une situation de dissymétrie assez évidente entre le niveau d'utilisation, de compréhension de ces outils par les élèves, et de maîtrise par les enseignants.

De toute évidence, nous sommes dans la situation où nombre d'enseignants pourraient être formés par leurs élèves et non pas le contraire, au moins dans la maîtrise stricte des techniques d'outils. Même si naturellement la hiérarchisation du savoir, la conception des outils d'acquisition des connaissances reste dans la sphère de la maîtrise de l'enseignant. En attendant, on est dans une situation un peu inédite où les outils d'acquisition du savoir, de fabrication du savoir, pour les générations qui arrivent, sont d'une certaine manière mieux maîtrisés par ces générations *Digital natives*, comme disent nos amis américains, que par les gens qui sont de l'autre côté du bureau en train d'enseigner. Donc cela crée une situation un peu inédite. L'un des enjeux du plan annoncé me semble être, mais je n'ai pas eu l'occasion d'en discuter avec ses auteurs, que cette dissymétrie s'amenuise progressivement. Il y aura bien sûr un effet mécanique, du fait de l'arrivée de nouvelles classes d'âge dans les fonctions d'enseignement. Mais en attendant, on est dans une situation qui est quand même un peu problématique.

S'agissant du rapport entre les jeunes et l'art et la culture, ce qui me semble fondamental aujourd'hui dans la façon dont ils s'approprient l'univers culturel et artistique en général, c'est que désormais il est évident que l'Internet fait écran. Il fait écran au double sens de ce qu'il donne à voir, mais aussi au sens de ce qu'il cache, ou « fait écran ». C'est cette difficulté qu'il faut traiter : on a désormais un médiateur non maîtrisé, ou en tout cas nouveau, entre la culture et les jeunes qui est cet écran d'Internet. J'ai envie de dire « ces écrans d'Internet », puisque de toute évidence la question des différents écrans, qui vont du mobile à la tablette en passant par le PC (et dans un avenir très proche, puisque c'est le sujet qui m'occupe professionnellement en ce moment), on a une manière de rentrer

dans la culture qui passe par l'Internet à peu près systématiquement. Toutes les études le montrent et cela va d'ailleurs bien au-delà d'une classe d'âge des jeunes, puisqu'une étude récente montrait que 75% des sorties culturelles sont désormais préparées par Internet aux Etats-Unis. Ce qui veut dire que le premier réflexe de quelqu'un qui aujourd'hui veut avoir une pratique culturelle ou artistique, c'est d'aller sur Internet pour voir quoi faire, comment faire, etc. Donc le rôle des prescripteurs traditionnels dans ce paysage est voué à évoluer, je crois, très sensiblement.

Excusez-moi de ce préambule, je reviens à présent à la question qui est posée : « Qu'est-ce qui est économiquement et pédagogiquement juste ? » Sur la question de l'économie, cela a déjà été dit tout à l'heure : de toute évidence, seules les logiques partenariales pourront fonctionner. L'Etat ne me paraît pas, pas plus que ses opérateurs culturels ou artistiques, être en situation aujourd'hui de maîtriser les écrans qui permettent de jouer ce rôle de médiation vers la culture pour les jeunes. Ce qui veut dire que toutes les logiques qui contribuent à assurer une diffusion multi-écrans des contenus qui sont issus de la sphère étatique, contenus pédagogiques ou culturels, tout ce qui contribue à cette logique de dissémination, et non pas de centralisation, doit être encouragé, puisqu'on passe d'une logique qui venait à tel endroit chercher l'offre de contenu, à une logique de dissémination. Ce qui est important dans l'univers Internet qui est en train de se déployer actuellement, c'est que l'on soit en situation de disséminer ces contenus là où les jeunes vont aller.

C'est pourquoi je me permettais tout à l'heure cette petite intervention incidente au cours de la conversation, et qui consistait à dire qu'il était sans doute au moins aussi important d'avoir une offre hiérarchisée de qualité. J'ai presque envie de vous dire que cette offre, elle est d'abord importante pour les enseignants. Ce sont eux qui aujourd'hui ont besoin de cette boussole dans les contenus pour déterminer ce qui constitue une ressource fiable pour leur pratique d'enseignement (de la maternelle à l'université). Je suis enseignant à l'université par ailleurs, et cette question se pose à moi constamment. Cette hiérarchisation, ce tampon de la marque « public », sont d'abord essentiels pour que la communauté enseignante sache où trouver les ressources, sache quelles sont les ressources validées. Je pense que c'est moins juste lorsqu'on s'intéresse aux pratiques des jeunes, qui eux n'ont pas la même réflexion. C'est vrai pour l'information. Vous savez bien qu'aujourd'hui quelqu'un qui a entre 15 et 25 ans, mouline dans ses fils de news sur Internet et traite de la même façon ce qui vient du blogueur du coin de la rue et ce qui émane du *Monde* ou du *Figaro*. Ce qui n'est pas sans poser des problèmes conséquents à ces titres de presse d'ailleurs.

Il y a une espèce de traitement équivalent, non hiérarchisé entre les informations, et donc il y a certainement besoin d'une éducation. On parle d'« infobésité » pour décrire la situation dans laquelle se trouvent les jeunes aujourd'hui. Ils sont gavés littéralement de sources d'information, branchés à des fils de news variés, ils utilisent les agrégateurs, etc. De mon point de vue, dans l'accès aux ressources, la vraie question n'est pas tant de canaliser cet accès, parce qu'on est dans une logique où ils construisent leur savoir en allant piocher un peu partout, mais dans la transmission d'outils de hiérarchisation, de compréhension et d'organisation du savoir. C'est vraiment fondamental et ces outils ne peuvent être transmis correctement que par des gens qui ont les codes. La difficulté aujourd'hui, c'est que les enseignants ont les codes de cette organisation du savoir traditionnelle, qui est celle qui fonctionne d'ailleurs, mais n'ont pas nécessairement les codes qui leur permettraient de s'adapter à la nouvelle donne technologique, qui est au fait que les jeunes ne sont pas forcément en attente de cette hiérarchisation. Il n'y a pas de demande.

Le vrai souci que j'ai, c'est que quand des étudiants de Master, donc pas exactement des enfants, font un exposé et vous citent de la même manière Monsieur Dupont, blogueur non expert qui a exprimé son opinion, et puis le top expert international sur le sujet, je leur dis attention ce n'est pas tout à fait la même chose, ils n'ont pas le même cursus, la même pratique, vous ne pouvez pas les traiter de la même façon, etc. Même des gens de vingt-cinq ans ont du mal, donc je pense que les prochaines générations en auront encore plus. Il y a un travail de passeur à faire extrêmement

compliqué pour restituer ce qu'est un corpus de connaissances, une hiérarchisation, une organisation du savoir, et honnêtement ce n'est pas gagné. Je ne vous apporte pas forcément de réponses, je vous apporte juste l'expérience d'un praticien de l'enseignement. J'enseigne sur les sujets des nouvelles technologies, et particulièrement Internet, à des gens qui sont plutôt en Master spécialisé, à Dauphine, à Sciences Po, à la Sorbonne. J'observe quand même que déjà ça ne va pas de soi pour des gens de cet âge et avec ce cursus universitaire derrière eux. Je n'ai pas en face de moi des élèves du collège et du lycée, mais je pense que ça doit être encore plus compliqué.

Ce qui m'amène à penser que ce qui est pédagogiquement juste, c'est ce qui est à la fois en phase avec les usages et qui permet de les dépasser. Voilà ce qui me paraît fondamental et qui permet d'en faire quelque chose. Aujourd'hui, je vous le disais quand je parlais d'« infobésité », on n'en fait pas grand-chose. Il y a une espèce d'absorption qui ne se traduit pas nécessairement par une production intellectuelle ou autre ou une prise de distance par rapport à ceci. Donc là je crois qu'il y a quelque chose à construire de ce point de vue-là.

Sur l'économiquement juste, encore une fois je pense que non seulement ce n'est pas son rôle, mais encore l'Etat n'arrivera pas à se substituer à Facebook ou Google. L'expérience européenne d'alternative publique à Google n'est quand même pas vraiment un exemple de dépense publique recommandable... Et là c'est ma casquette d'origine, Cour des comptes, que je remets, je ne suis pas certain que ce soit l'investissement le plus productif qui ait été fait par l'Europe en la matière. En revanche, quand on bâtit des offres construites, je pense notamment à la dernière version de Gallica, le site de la BnF, qui a longtemps été quand même un site pas tout à fait évident pour un non-expert, la dernière version du site, complètement refondue au cours des derniers mois, est de mon point de vue une superbe réussite. On a désormais un outil qui permet de rentrer dans les catalogues numérisés de la BnF et qui est tout à fait intéressant. Le fait que ces contenus puissent être partagés, ce n'est pas le cas aujourd'hui, serait un vrai plus, comme j'ai dit tout à l'heure. On a quand même des initiatives publiques intéressantes. La question est de voir comment s'interfacent ces offres publiques avec les outils privés issus ou pas de la nouvelle économie, mais en tout cas avec l'offre Internet privée.

Il se trouve que je viens de prendre la direction générale d'un projet qui est précisément à l'interface de ceci, puisque MySkreen a pour vocation de recenser l'ensemble de l'offre audiovisuelle légale : télévision de rattrapage, vidéo à la demande, etc. Ce projet a été identifié par l'Etat comme étant un projet suffisamment structurant pour qu'il puisse bénéficier du Grand Emprunt à travers une prise de participation de l'INA, l'Institut National de l'Audiovisuel, dont le président si j'ai bien compris, est intervenu ce matin. C'est un projet qui est toujours en cours de discussion, mais en tout cas avant même que je rejoigne de manière opérationnelle ce projet, intellectuellement cela me paraissait être la bonne voie. L'économiquement juste, c'est ce qui permet d'interfacier intelligemment les initiatives privées et les initiatives publiques, en permettant de valoriser au mieux et de manière conforme aux pratiques des jeunes, les contenus culturels et artistiques dont on dispose.

Logiques du Grand Emprunt : un levier public pour l'investissement privé

Frédéric Bokobza, *Sous-directeur du développement de l'économie culturelle (DGMIC, MCC)*

Merci Monsieur le président, merci beaucoup pour votre invitation. Mon intervention sera brève, non seulement compte tenu de l'heure qui avance, mais aussi parce qu'elle sera singulièrement terre-à-terre ou triviale par rapport à d'autres interventions qui ont précédé aujourd'hui et qui étaient beaucoup plus conceptuelles ou philosophiques. Pardon si je suis un petit peu en décalage par rapport aux propos généraux dans cette enceinte. Mon ambition est simplement d'apporter quelques éclairages sur le Grand Emprunt, ce que sont ses objectifs et ce que l'on peut en attendre et à quelles conditions.

D'ailleurs, plutôt que de parler de Grand Emprunt, je me concentrerai sur ce à quoi sert le Grand Emprunt et qu'on appelle les « investissements d'avenir » de l'Etat.

Ce que vous savez certainement tous, c'est que dans le cadre de ces « investissements d'avenir », pilotés par le Commissariat général à l'investissement, une somme de 750 millions d'euros est prévue en faveur de la numérisation de contenus culturels et éducatifs. D'ailleurs, quand on dit numérisation, cela n'implique pas seulement l'acte de numériser, cela comprend aussi tout ce qui est leur diffusion, leur valorisation, leur indexation. 750 millions d'euros au total donc. La manière dont ces moyens seront alloués suit deux volets : un premier volet qui concerne un quart de cette enveloppe financière et qui sera sous forme d'aides de l'Etat, ce qui signifie des subventions ou des avances remboursables, mais qui seront ciblées sur des projets de Recherche et développement pour la numérisation de ces contenus, culturels, scientifiques et éducatifs. On est ici dans une dimension fortement technologique, je tiens à le souligner. Dans ce cadre, un premier appel à projets doit être publié les tout prochains jours qui viennent. Donc dimension technologique, liée aux aides d'Etat alloués à des projets Recherche et développement pour à peu près un quart de l'enveloppe.

Les trois quarts restants, c'est-à-dire la plus grosse partie, seront alloués par l'Etat selon le principe de l'Etat « investisseur avisé ». Qu'est-ce que cela signifie ? Ces sommes doivent être un levier pour l'investissement privé : un levier public certes, mais pour l'investissement privé. Je rejoins d'ailleurs tout à fait ce que disait Laurent Sorbier à l'instant. Investissement dans des offres de services qui valorisent ces contenus culturels, éducatifs et scientifiques. Là, le calendrier est très légèrement décalé, puisque concrètement il va y avoir ce qui s'appelle cette fois-ci un « appel à manifestation d'intérêt » de la part de « porteurs de projets », qui sera sans doute publié en tout début d'année prochaine. Les réflexions ne se mènent pas en vase clos, fort heureusement, et à ce titre on est en prise avec des porteurs de projets potentiels. Et donc effectivement il y a déjà plusieurs projets assez emblématiques et très prometteurs qui ont été identifiés, dont le projet MySkreen dont parlait Laurent Sorbier à l'instant, et d'autres qui peuvent être de la même philosophie ou un petit peu différents, dans le domaine du cinéma, de l'écrit avec la Bibliothèque nationale de France, dans le domaine de la presse également avec un projet de kiosque numérique. Voilà le type de projets qui sont *a priori* identifiés comme devant être sans doute éligibles à cette démarche.

Une remarque par rapport à ça sur laquelle je souhaitais insister. C'est vraiment la logique d'investissement pour l'Etat au sens économique du terme, puisque la préoccupation dans ces « investissements d'avenir », c'est bien la création de valeurs économiques, le but ultime étant bien sûr l'emploi. C'est dit de manière un peu abrupte et peut-être un peu incongrue dans cette enceinte. Bien évidemment, l'éducation artistique et culturelle est un investissement ô combien important pour la société, mais je souhaitais insister sur le fait qu'ici les décisions de mobilisation des fonds dans le cadre du Grand Emprunt seront prises à l'aune de cette logique d'investissement au sens économique du terme, au travers d'une mécanique sophistiquée d'évaluation dont je vous ferai grâce des détails. Mais ce sera bien le critère essentiel : l'Etat « investisseur avisé » investira uniquement s'il a une perspective de retour sur investissement, avec un plan d'affaires, avec des calendriers pour le retour sur investissement qui pourront être adaptés au secteur auquel on s'adresse. Ce n'est pas nécessairement deux ou trois ans bien sûr, on sait être réaliste, mais il faudra qu'il y ait cette perspective de retour sur investissement, pour qu'il y ait une mise de l'Etat.

Pour conclure cette intervention rapide, il y a des contraintes très claires à l'intervention de l'Etat dans le cadre des « investissements d'avenir », à l'allocation de ces fonds, qui sont liées à la logique économique sur laquelle ceux-ci reposent. Il y a un accompagnement des porteurs de projets potentiels que nous nous efforçons de réaliser du côté du Ministère de la Culture et de la Communication et du Ministère de l'Education nationale et du côté du Commissariat général à l'investissement de manière plus directe. Peut-être un dernier point sur lequel je souhaitais conclure, c'est qu'évidemment ce que je viens de dire là est focalisé sur la logique du Grand Emprunt et des

« investissements d'avenir », qui n'est en aucun cas l'alpha et l'oméga des interventions possibles de l'Etat sur le volet du numérique et de l'éducation artistique et culturelle qui nous préoccupe aujourd'hui.

DE LA DEPENDANCE A L'AUTONOMIE FACE AU NUMERIQUE : COMMENT VALORISER LES COMPETENCES ?

« L'enfant multiprocesseur » : une chance ou un obstacle pour la démocratisation culturelle ?

Jean-François Chaintreau, *Chef du Service de coordination des politiques culturelles et de l'innovation (MCC)*

Merci monsieur le président. Je suis venu avec des collaborateurs, il était prévu de faire une petite présentation de la mise en synergie des efforts de l'Education nationale et de la Culture autour du portail interministériel qui débouche sur les travaux du CNDP et sur les travaux du Ministère de la Culture. C'est particulièrement intéressant de le montrer, même si vous resterez probablement sur votre faim car il n'a pas été prévu de montrer la carte et le portail *Histoire des arts*. On pourrait dans une prochaine séance reprendre la présentation de ces deux objets qui sont je crois très spécifiques et qui n'auront pas été abordés. Je crois qu'effectivement une petite mise en perspective ne serait pas mauvaise.

Comme j'ai peu de temps, je vais aller assez vite pour la raison suivante : dans la réflexion qui est celle du Ministère à l'heure actuelle, vous avez des éléments qui sont connus et qui dépassent très largement le sujet de l'éducation artistique et culturelle et je voudrais me concentrer si vous le permettez sur une dizaine de propositions très spécifiques qui ont fait l'objet de travaux de la part du département qui, à l'intérieur de mes services, s'occupe de la prospective et des statistiques. C'est d'ailleurs un travail qui a été réalisé en commun avec l'Education nationale et qui va donner lieu à la parution de deux ouvrages.

Le premier de ces ouvrages est tout à fait nouveau, essentiel, pour ne pas dire révolutionnaire, dans la mesure où sur huit années, de 2002 à 2008, on a suivi l'évolution des pratiques culturelles des enfants et des jeunes. C'est un petit peu comme si on avait fait en huit ans quatre fois la célèbre étude d'Olivier Donnat qui, elle, a été faite six fois en quarante ans et qui s'occupait des pratiques culturelles des Français, avec à chaque publication un événement intellectuel puisque cela génère à chaque fois un certain nombre de questions sur le positionnement du Ministère de la Culture et sur la question de la transmission artistique et culturelle en général. Donc, je crois que c'est un travail extrêmement important. Je ne peux pas en parler davantage puisque ces ouvrages ne sont pas publics. Ils vont l'être dans quelques jours, ils sont prêts à être publiés. Vous aurez tous les éléments qui vous permettront de les prendre en compte.

Le deuxième ouvrage est un peu plus petit, c'est un travail de recherche sociologique qui n'a été fait qu'à partir de la première enquête, mais les conclusions sont je crois extrêmement intéressantes en termes de réflexion pour le Haut Conseil et pour l'avenir. C'est d'elles que je m'inspirerai aujourd'hui. Donc cela fait deux ouvrages extrêmement importants qui vont structurer un peu la réflexion, au moins, du Ministère. Ceci est complété par le fait qu'à partir du 15 décembre, donc dans quelques jours, nous avons au Quai Branly un colloque de trois jours qui est consacré à la restitution de ces deux ouvrages.

Je commence par des choses un petit peu générales. Il est clair que la montée en puissance de l'accès de la culture à domicile pose un problème nouveau à tous les passeurs de culture.

L'équipement des ménages a entraîné un déplacement du centre de gravité de ces enjeux, tout comme celui des politiques culturelles en interpellant en quelque sorte le fait que l'on a beaucoup pensé la diffusion et la démocratisation culturelle par la voie des équipements et que désormais on se pose la question de savoir s'il ne faut pas faire précéder ces équipements d'une sorte de double numérique, le curseur étant évidemment à placer avec prudence et précaution entre l'équipement et le système numérique. Mais effectivement, quand on voit ce qui s'est passé sur la Cité des sciences qui a maintenant trois millions de visiteurs physiques et huit millions de visiteurs par an (c'est une institution qui a été ouverte en 1986), on est en droit de se demander, pour la Maison de l'histoire de France en particulier, si le numérique ne doit pas précéder l'équipement. Et d'une façon générale, ce travail sur l'équipement, qui a été celui de tout temps, est maintenant tout à fait interpellé par ces pratiques domestiques.

Côté offre, le défi consiste à créer les conditions d'un service public de qualité et qui doit mobiliser une véritable stratégie numérique du Ministère qui *commence* par la numérisation. Je voudrais insister sur le fait que numérisation ne veut pas dire numérique. Je crois qu'il est très important que dans nos travaux nous distinguions la numérisation commune des premières pierres de cette chaîne de données numériques et de leur utilisation. Et les « investissements d'avenir » en termes de numérisation ont placé d'abord l'angle sur la numérisation. Mais vous savez que nous avons été un petit peu déstabilisés, côté service public, par le fait que ces « investissements d'avenir » sont surtout faits (je crois que Frédéric Bokobza en a parlé ce matin), sous l'angle d'un retour sur investissement relativement rapide, donc c'est plutôt du prêt que de la subvention. Il s'agit effectivement d'« investissements d'avenir » pour une société numérique et pour développer un certain nombre d'entreprises privées dans ce domaine, mais effectivement ce n'est pas ça qui va résoudre le problème de la transmission en termes de services publics, et qui est notre sujet.

Côté demande, c'est vrai qu'il y a toujours une fracture numérique, qu'elle a tendance à se réduire, Monsieur Dion a évoqué je crois ce matin la fracture numérique au sein des équipements de l'Education nationale. Mais cette fracture numérique, en tant que Ministère de la Culture, on la constate aussi évidemment à l'intérieur des catégories sociales et on a d'ailleurs des programmes importants, en liaison avec le Secrétariat d'Etat à l'économie numérique et maintenant au Ministère, pour travailler sur ce sujet de l'accès à Internet. Nous avons un certain nombre de réflexions en cours pour couvrir en haut débit la totalité du territoire. Donc là il y a un véritable défi.

Troisième élément, c'est toute la question, qui fait partie de cette chaîne de numérisations, qui est celle des moteurs de recherche, de l'indexation et de la facilité d'utilisation de ces données numériques publiques. Car effectivement si on ne réfléchit pas sur ces points, on n'a aucun accès facile sur les différentes catégories de population qui se segmentent en aval. D'ailleurs, vous verrez tout à l'heure que le portail Histoire des arts est très spécifique, puisqu'il a choisi une indexation tout à fait particulière qui permet de s'adresser à un public spécialisé et qui sont les professeurs de l'Education nationale et de l'Enseignement agricole, qui sont chargés de mettre en place l'enseignement d'histoire des arts.

Cette nouvelle donne conduit à s'interroger sur l'équilibre entre le présentiel et le numérique. Il y a un rapport qui a posé cette question pour toutes les écoles de formation de la fonction publique dans des termes très vifs et je crois qu'on pourrait s'inspirer d'un certain nombre de ses propositions pour réfléchir un petit peu à la suite de notre affaire. Pour ce qui concerne l'impact de la révolution numérique sur les pratiques culturelles, je vous renverrai simplement à l'étude d'Olivier Donnat, que tout le monde connaît puisqu'elle a été très largement commentée. J'avais prévu d'en parler, mais vu le temps ce n'est pas forcément la peine.

J'arrive donc tout de suite sur l'ensemble des propositions que j'appellerais en quelque sorte « Enfance et culture » et qui fait donc référence à l'étude que j'ai évoquée tout à l'heure. Je voudrais, pour nourrir la réflexion du Haut Conseil, vous présenter dix propositions. C'est assez modeste... [...]

Je termine par les trois points principaux qui sont liés fondamentalement à notre sujet numérique de cet après-midi. Le numérique est un espace libre, par opposition à l'école et la famille. C'est un espace total de liberté pour l'enfant. L'âge du premier téléphone portable, comme moment d'initiation, permet d'être en contact permanent avec les « pairs ». Cela s'exprime par la phrase : « Je suis connecté, donc je suis » ; « je n'existe que parce que je suis connecté ». Faites l'expérience d'amener les enfants avec vous sur un territoire quelconque, ce territoire sera valorisé dès lors qu'ils pourront rester connectés, sera dévalorisé une fois qu'ils ne sont plus connectés. Ça c'est extrêmement clair. L'importance de la connexion dépasse bien sûr les contenus qui s'y réfèrent. Le but, c'est d'être connecté, et pas tellement les contenus qu'on s'y échange, même s'il y a effectivement une forme de créativité nouvelle, une forme de lecture et d'écriture qui se développe.

Ceci a l'air d'être simple, en fait cela se complique parce que les téléphones portables dont vous pouviez penser il y a encore quelques mois qu'ils constituaient la base du premier support numérique des jeunes enfants, évoluent dans leurs abonnements vers les *smartphones*, qui sont normalement beaucoup plus chers au niveau des abonnements, mais il se trouve que les fournisseurs d'accès ont compris le mécanisme et proposent maintenant pour le forfait normal du collégien de base un accès qui diminue la phonie, mais qui la remplace par des SMS et surtout par des blogs, du Facebook et un accès à Internet qui permet de continuer à se connecter avec les autres sous une forme différente. Je me souviens que l'on m'avait un jour opposé cet argument : « mais tous les enfants n'ont pas Internet sur leur téléphone ! » Oui et non. Parce que vu que cette évolution date d'à peine six mois (et c'est à peine dit dans l'étude car elle a quand même un certain âge ; les technologies vont si vite que les études ont du mal à suivre !), c'est un élément nouveau qu'il faudra sans doute prendre en compte dans notre réflexion sur ce sujet.

Neuvième proposition, cette connexion permanente conduit à la mise en scène de soi-même. Le succès des blogs remarquable chez les jeunes Français traduit cette tension entre l'intimité (après tout un blog est un journal intime) et l'exposition publique de soi. Il y a un terme qui apparaît qui est l'« extimité ». Je vous le donne pour ce qu'il vaut, mais on commence à l'utiliser dans cet univers. Encore une fois, organisée par les réseaux sociaux, la formule c'est : « Je me présente, donc je suis ». « Je me présente, j'utilise des images, j'utilise des textes, donc je suis ». On peut considérer que c'est aussi une véritable machine anti-école, parce que la façon de travailler sur ces machines, c'est un temps passé à multiplier le nombre de connexions, pour les raisons, que j'évoquais tout à l'heure, de concurrence et de connexion. C'est une activité chronophage. De plus, c'est une activité qui n'est pas très facile à surveiller, parce qu'un enfant qui est devant un écran, vous ne savez jamais s'il est sur un jeu vidéo, s'il est en train de se documenter pour faire ses devoirs ou s'il chatte avec ses copains.

Cela m'amène à ma dixième proposition : l'enfant multiprocesseur. L'enfant multiprocesseur, c'est le fait que tous ces accès spontanés des jeunes à la culture et à la communication, consistent à multiplier en parallèle les sources et les accès. Donc il n'est plus rare de voir une sorte de virtuosité de l'enfant multiprocesseur, mais c'est une forme d'attention très particulière, on a utilisé le mot d'« hyper-attention », et cette « hyper-attention » n'est pas une « super-attention » ; c'est au contraire un type d'attention qui nécessite d'être constamment relancé, surtout de l'extérieur. Donc c'est l'exact inverse d'un effort intellectuel classique. Les pratiques de saturation de l'espace culturel sont très fréquentes, j'espère que vous l'avez tous constaté si vous avez des enfants. Cela consiste à allumer la télévision et à couper le son pour le remplacer par une forme musicale quelconque, tout en téléphonant et en surveillant sur un écran partagé une vidéo, son propre blog, tout en restant attentif à la messagerie instantanée...

Cette virtuosité est évidemment aussi une préparation, je me permets de le dire avec un petit sourire, à la vie professionnelle, car la vie professionnelle de nos jours, c'est un petit peu ça, surtout quand on voit les progrès de productivité qui sont demandés, non pas seulement aux administrations chers amis, mais aussi à l'ensemble des entreprises. Donc ça c'est juste pour s'amuser un petit peu. Je

vous renvoie aussi à la critique de la pensée *Powerpoint* qui dit à peu près la même chose à partir de la façon dont on peut structurer *a priori* toute étude, et je le sais pour avoir des enfants qui m'ont montré les tableaux qu'ils ont dans leur ordinateur. Ils peuvent résoudre une étude très compliquée en quelques minutes puisque les tableaux sont déjà préparés dans les ordinateurs. Mais cela se vend très cher.

Conclusion, il faut bien comprendre que l'accès et l'organisation de l'espace public numérique fait l'objet d'une concurrence forte entre quelques acteurs internationaux, dont je ne donnerai pas les noms, qui est centrée sur l'intermédiation, sur l'accès aux contenus culturels et l'information sur ceux-ci. L'importance du patrimoine culturel national, en France en particulier, cristallise des enjeux cruciaux sur le plan économique, culturel, juridique et politique. Autrement dit, identifiées comme telles depuis le début des années 1990 (le premier plan de numérisation est celui de Jacques Toubon, 1993), les politiques culturelles du Ministère doivent prendre en compte la question de l'espace numérique culturel et la place que doivent y occuper les données publiques et culturelles, comme c'est le cas dans le service public audiovisuel. Parce que nous avons des cahiers des charges, nous avons un travail de renouvellement sur le service public audiovisuel. Mais le problème maintenant n'est plus de maintenir cette réflexion sur le service public audiovisuel, mais d'occuper l'espace numérique. Il faut occuper pour les 15-35 ans les nouveaux écrans.

Et le nouveau modèle économique, vous l'aviez bien compris, c'est que le changement de modèle économique est induit par le succès des industries numériques. Le modèle classique, c'est celui qui va de l'auteur-créateur vers son public en passant par des lieux de médiation culturelle, par des institutions et aussi parfois par des industries culturelles. Il est concurrencé à l'heure actuelle par un modèle consumériste qui, lui, s'appuie sur une connaissance très fine des préférences des publics potentiels et qui recherche ensuite dans un mouvement ascendant les contenus qui vont satisfaire le consommateur. Donc ça, c'est l'enjeu total qui va du client aux producteurs de contenus culturels. La culture va-t-elle se dissoudre dans le divertissement ? Est-ce une chance ou un danger pour la création ? Les deux sans doute. Un nouveau vecteur de démocratisation et de démocratie culturelle ? Quel doit être le rôle des pouvoirs publics ?

Les pouvoirs publics, je suis désolé, mais ce n'est pas uniquement l'Etat, c'est d'abord l'OMC, c'est-à-dire l'Organisation Mondiale du Commerce, mise en parallèle avec la convention sur la diversité culturelle, – il s'agit de faire émerger effectivement des jurisprudences importantes sur ce sujet –, c'est l'Union européenne bien entendu, c'est l'Etat dans la mesure où c'est lui qui est le garant du service public, puis c'est aussi les collectivités locales, on le verra dans un instant sur la démonstration du portail. Ce rôle est un rôle de régulation, mais c'est aussi un rôle de transmission, de médiation et de soutien à la création.

Donc ce sera le sujet d'une des tables-rondes du Forum national qui se déroulera le 3 et le 4 février 2011 au Palais de Tokyo, et dont le titre est « Culture pour chacun », et qui est bien sûr le moment où le travail que nous avons lancé depuis quelques semaines dans les forums régionaux auprès des différents acteurs va être confronté et cristallisé dans ce Forum national auquel je vous demande de vous inscrire. Gardez dans vos agenda cette date, et surveillez bien les sites du Ministère, je m'arrangerai pour que les participants à cette réunion en soient les premiers informés.

Il s'agit donc de construire des relations avec ces nouvelles industries culturelles, il s'agit de travailler aussi avec les fournisseurs d'accès. Fondamentalement, elles s'appuient sur le fait que ces industries sont plutôt des industries de l'accès que des industries de l'offre. Et l'objectif, qui a d'ailleurs été clairement affirmé ce matin par le Secrétaire général du Ministère de la Culture, c'est bien de mettre en place les éléments d'un espace public numérique culturel au sein de l'espace numérique tout court, c'est-à-dire de l'espace numérique commercial. On est content d'avoir mis en place ce portail Histoire des arts parce que c'est une marche extrêmement importante dans ce domaine, dans la mesure où ce site d'histoire des arts n'est pas un site d'éditorialisation, mais de regroupement

de l'éditorialisation qui a été conduite par les établissements publics, qui sont un moteur irremplaçable pour nous pour faire démarrer cette opération, et on l'espère trouver ensuite un terrain d'appropriation et d'accompagnement, mais aussi au plan international.

Je rappelle que tout ceci s'appuie sur un rapport, qui est public maintenant, qui est le rapport de Bruno Ory-Lavollée qui s'appelle « *Partager notre patrimoine culturel* » et qui constitue une orientation centrale affirmée à plusieurs reprises par Frédéric Mitterrand.

De la nécessité des commandes publiques pour bâtir un Web éducatif

Vincent Olivier, *Fondateur du Web pédagogique*

Je vais essayer de me tenir aux dix minutes de l'exercice ; je vais néanmoins perdre une minute pour vous remercier de m'avoir invité. Cela me fait plaisir et je trouve cela extrêmement rassurant qu'une assemblée comme la vôtre entende le témoignage d'un entrepreneur. Je suis le patron d'une petite société, une start-up. Je suis un acteur purement numérique et je trouve cela assez rassurant que des structures ministérielles, interministérielles, puissent écouter le témoignage d'un autre monde on va dire.

J'ai prévu de vous dire simplement deux choses. D'abord, d'où je vous parle, qu'est-ce que le Web pédagogique, et essayer d'être factuel sur ce qui nous arrive depuis cinq-six ans. Et puis dans un deuxième temps, essayer de répondre à la question sur la responsabilité de l'Etat et les moyens d'action. Vous exprimer ce qu'un entrepreneur comme moi aimerait entendre comme réponse.

Sur le Web pédagogique, c'est assez simple, c'est une plateforme de blogs qui propose aux professeurs d'ouvrir un blog gratuitement sans publicité, espace qu'ils vont investir et qui va venir enrichir leur relation avec leurs classes. La seule contrepartie que je demande aux professeurs en échange de ces services, c'est que l'ensemble de ce qu'ils produiront sur le blog sera mis sous l'ensemble de *creative commons*, c'est-à-dire qu'en gros je leur demande de le partager avec leurs collègues. Sous un certain nombre de conditions, mais nous sommes sous un régime où j'incite au partage de ce qui est produit. Que se passe-t-il sur ces blogs ? En gros, cela fait trois ans qu'on connaît un certain développement. Pour faire simple, on observe trois types d'usages. On a des profs qui ouvrent un blog qui est comme un cahier de textes et où ils disent voilà ce qu'on a fait aujourd'hui et voilà ce qu'on va faire la semaine prochaine. J'imagine que cet usage-là va, à la rentrée prochaine, disparaître au profit d'outils un petit peu plus structurés puisque le cahier de textes numérique est obligatoire à la rentrée prochaine, ce qui est une très bonne chose.

Sur les blogs, on observe des publications de cours ou de compléments de cours. Le prof s'adresse aux élèves et dit, « voilà mes notes de cours » ou bien des notes complémentaires. Typiquement, je suis professeur d'histoire-géographie, on a parlé du discours d'Alger de de Gaulle, je vais chercher la vidéo sur le site de l'INA, je la mets en ligne et c'est un complément utile à ce qu'on a fait en classe.

Puis le troisième usage, qu'on voit se développer et qui est plus récent, concerne davantage la fin du primaire et le collège, ce sont des pratiques collaboratives. Le blog devient le blog de la classe et non plus le blog du professeur. On met les élèves dans des situations du type « petit reporter ». On fait le journal du collège, le journal de la classe, et là ce qui est intéressant, évidemment, c'est que les élèves deviennent acteurs de leur apprentissage. Evidemment, le fait que ce soit publié a un impact sérieux sur la motivation des élèves, parce qu'ils peuvent ensuite le montrer à leurs parents, leurs frères et sœurs, ils sont très fiers et c'est donc une mécanique très incitative.

Voilà grosso modo ce que c'est que le Web pédagogique. Quelques chiffres par rapport à ça. Aujourd'hui, on est à je crois à peu près 25 000 professeurs qui ont ouvert un blog, il y en a 18 000 qu'on héberge encore, puisque certains meurent et on les supprime. On en a ouvert plus de 3 000

depuis le mois de septembre, ce qui veut dire qu'on en ouvre 30 à 50 par jour. Si on prend l'hypothèse un peu forte qu'un blog égale un prof, cela veut dire qu'on est sur un rythme de déploiement qui équivaut à un collègue tous les deux jours. Ce n'est pas entièrement vrai parce que là-dedans, il y a des élèves qui ouvrent un blog dans le cadre d'un exercice piloté par le prof. Mais la première chose qui est intéressante dans notre expérience, c'est que visiblement, cela répond à une attente, et que du côté des professeurs, la réponse est vigoureuse. Si vous rapportez ça à mon budget marketing, qui est nul (quand je me suis payé une carte de visite, c'était déjà le bout du monde), cela renforce un peu cet aspect-là.

Un autre chiffre qui me paraît intéressant, il y a tous les jours 300 à 400 pages de contenus qui sont publiées sur les différents blogs, donc cela grossit très vite. En termes de visitorat, on est entre un million et deux millions et demi de visites par mois, qui vont représenter entre huit et neuf millions de pages vues sur le mois, donc là aussi on commence à être sur des volumes importants. Il y a évidemment un petit pic saisonnier au mois de juin, car c'est le bac, c'est le brevet, et donc on a un dispositif particulier, car là évidemment l'appétence des élèves pour le sujet croît. On a des espaces spécifiques dédiés aux révisions du bac ou du brevet.

Quand je rapporte le nombre de visiteurs uniques, dont on peut imaginer qu'ils sont quasiment tous des élèves, sur ces espaces-là en nombre d'inscrits, pour le brevet c'est 70 %, pour le bac cela dépend des séries, on est entre 50 % et 55 %. La chose qui me semble intéressante dans cette expérience-là, au-delà du fait que cela me fait très plaisir d'avoir fait quelque chose qui marche un petit peu, c'est que c'est extrêmement violent. Qu'au mois de juin, qu'avec un investissement aussi ridicule, on arrive à toucher 70 % d'une classe d'âge sur un moment à enjeux inscrit dans la thématique scolaire, j'aimerais que cela vous alerte.

Finalement, et c'est le deuxième point que je voulais partager avec vous, je crois que le monde numérique est un monde violent. Aujourd'hui, il se trouve que l'univers éducatif, parce que c'est celui qui m'intéresse, est relativement préservé. J'ai bossé un petit peu aux Etats-Unis et je crois que c'est à peu près partout pareil dans le monde, le monde éducatif n'a pas encore subi la violence du Web qu'ont subie d'autres univers. La musique est bien placée pour en parler, la presse a une opinion sur le sujet, le cinéma et la télévision sont en train de se forger une opinion sur la violence du numérique. Aujourd'hui, on a relativement de la chance que l'école ne subisse pas cette violence. Je crois qu'on peut analyser l'expérience du Web pédagogique comme la démonstration sur des petits moments, sur un outil assez simple (un blog, même si évidemment la vie de l'école ne se résume pas à faire un blog), je pense être le symptôme que la violence du Web peut s'appliquer aussi au système éducatif.

Et donc pour le deuxième point de mon témoignage, par rapport à la question de la responsabilité de l'Etat et des différentes institutions qui composent ses moyens d'action, je crois que la première responsabilité, et encore une fois j'ai le point de vue d'un entrepreneur donc j'ai un biais terrible dans mon point de vue, c'est de prendre acte du terrain de jeu et de la violence de cet espace-là. J'ai le sentiment de vivre dans un espace qui est une sorte de *Far West*, donc d'avoir à dealer avec des cow-boys, et je sais qui c'est. C'est-à-dire que les gens qui essaient d'investir l'espace numérique éducatif, il y a deux-trois ans c'était un département de Yahoo qui s'appelait « Yahoo Teachers », en ce moment il faut regarder des gens qui sont financés par la fondation Sun Microsystems, et je pense qu'il n'est pas déraisonnable de formuler l'hypothèse suivante qui est que dans le monde éducatif on peut se voir répéter la même histoire que dans les autres univers que j'ai cités tout à l'heure.

Là, ce n'est plus l'entrepreneur qui parle mais le citoyen. Je serais désolé que dans des univers éducatifs comme celui de la recherche par exemple, on se réveille comme en 2005 en disant la recherche d'informations, c'est important, alors on va faire Quaero. Excusez-moi mais Quaero c'est trop peu et trop tard, donc cela n'a pas marché. Donc, mon point de vue sur la question de la responsabilité de l'Etat, à mon sens, selon mon point de vue très particulier qui est celui d'une PME, c'est d'abord de ne pas se tromper de terrain de jeu : les gens qui s'intéressent à l'éducatif numérique,

ce n'est pas Nathan ou Bordas. Ce sont des gens qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît, qui sont californiens et quand ils démarrent un projet, ils ne démarrent pas avec 15 000 euros. Ca c'est mon point de vue sur la question des responsabilités.

Après, sur la question des moyens d'action, qu'est-ce qu'on peut faire ? Je crois que l'Etat peut être l'opérateur de plein de services, mais ce n'est pas l'Etat qui sera l'opérateur d'un service capable de faire face à Yahoo Teachers. Ce ne sont pas les mêmes modes de fonctionnement. Ce qui me semble de la responsabilité de l'Etat, c'est de faire apparaître d'autres acteurs, l'équivalent de Dailymotion face à Youtube, de Priceminister face à Ebay. On est dans des univers qui ne sont pas de la culture, de l'éducation, mais c'est du Web. Je pense qu'une responsabilité serait de se donner comme objectif de faire apparaître des gens dont on ne sait pas quel est le modèle économique ni quelle est la réalité du métier, mais le jour où on le saura ce sera trop tard, et donc il me semble que l'outil le plus efficace, c'est la commande publique.

Donc je vous dis, quelqu'un qui comme moi fait un truc qui a l'air de marcher un peu mais de manière extrêmement modeste, ce que j'aimerais, c'est avoir accès à des budgets qui puissent financer l'éducation. De ce point de vue-là, je trouve que les démarches du type ENR, monsieur Capul en parlera certainement, sont des démarches intéressantes parce que sur un objet identifié, il y a un engagement, des budgets et cela permet de faire naître une industrie. Sur l'ENR, j'en parle d'autant plus facilement que moi je n'en ai pas du tout bénéficié, puisque je n'étais pas sur les tableaux numériques, ni dans le monde rural.

Sur la question des contenus et des services, je pense que le plus efficace, dans une vision un petit peu paranoïaque, j'en conviens, des enjeux numériques éducatifs, serait qu'il y ait une partie du budget des manuels scolaires qui soit allouée et accessible à des entreprises comme la mienne. Et qui soit pilotée dans une intention qui soit, comme c'est le cas par exemple pour les ENT, de faire émerger des acteurs. Qui ne soit pas dans la reproduction de « on achète un manuel, mais en numérique », cela ne fonctionnera pas comme ça, mais qui soit dans une intention de « comment je fais en sorte qu'un Web pédagogique ou d'autres acteurs puissent se développer, investir, de façon à être à la hauteur de l'enjeu », pas quand Nathan aura compris le problème mais quand la fondation Sun Microsystems aura décidé de venir aussi en France... [...]

Je ne demande aucune protection, je suis un entrepreneur, je n'ai peur de rien. Je demande à ce que sur un marché qui n'existe pas encore, car aujourd'hui il n'y a pas de marché des ressources numériques, il y a un marché émergent sur les serveurs avec les ENT, je demande à ce que l'Etat dans sa conception de cet univers-là se donne un objectif, qui est de faire émerger les acteurs. [...]

Et de ce point de vue-là, il me semble que l'outil le plus efficace, c'est celui de la commande publique. J'aimerais répondre à un appel d'offres me disant « produisez et diffusez en *open source* un cours de philosophie ». [...]

Un entrepreneur a besoin de clients. [...]

J'aimerais juste introduire un bémol dans mon discours qui est un peu enflammé. Je pense que j'aurais pu tenir le même discours il y a dix ans. Moi, j'ai créé ma société au même moment que Facebook, Twitter ou Youtube. Je suis un tout petit peu plus vieux que Youtube. On n'en est pas exactement au même stade. Ce qui veut dire qu'il y a quand même quelque chose de spécifique à l'éducation, qui est d'ailleurs une mission régaliennne, et qui veut dire que quand je décris ces phénomènes et que j'agite un peu un drapeau rouge, je vais sans doute trop loin, car il y a sans doute dans le monde quelque chose de spécifique à l'éducation, qui est qu'aucun acteur n'est structuré. Mais je pense que la posture paranoïaque est la plus raisonnable pour aujourd'hui. Quitte à se dire « on n'était *que* paranoïaque ».

[...]

Henri de Rohan-Csermak

Désolé, ce n'est pas une réponse, c'est une question. Ce que je voulais déjà poser ce matin au directeur de Medici.tv qui proposait aussi des ressources gratuites et donc des films. Je voudrais poser en toute simplicité : pour l'instant qu'il n'y a pas d'appel d'offres, ils arriveront peut-être, Monsieur Capul répondra, mais ma question est : pour l'instant, quel est le *business* modèle ?

Vincent Olivier

C'est une très bonne question, je me la suis posée évidemment et je continue de me la poser. Je vais vous répondre, mais attention : le modèle économique de Youtube ou de Twitter, c'est encore une question ! Sauf qu'ils ont déjà pris la place... N'attendez pas d'avoir une réponse ferme et définitive sur les modèles économiques pour investir l'espace. Après, celui que moi j'ai trouvé, c'est un modèle qui finalement s'apparente à l'édition scolaire : il est à l'édition scolaire ce que le modèle *open source* est à l'édition de logiciels. Autrement dit, je produis des contenus, j'ai des savoir-faire, on a une petite équipe de dix personnes dont les savoir-faire sont équivalents à ceux d'un éditeur scolaire multimédia, c'est-à-dire on produit des vidéos, des fiches, on est capable de gérer un pôle d'auteurs, des graphistes, etc., on le fait un petit peu mieux qu'un éditeur scolaire parce qu'on ne fait que ça, et ce savoir-faire-là, je le vends sous forme de services et non pas sous forme de droits. Autrement dit, je vais voir des structures publiques ou privées et je leurs dis « voulez-vous que sur une thématique qui vous intéresse, nous produisions puis diffusions des ressources pédagogiques ? » Je vais vous donner deux exemples.

Je travaille depuis trois ans avec la SNCF. La SNCF a passé un appel d'offres pour faire acte d'éducation au développement durable sur la question des transports. C'est un micro-sujet, car la question du développement durable, c'est un beau sujet mais ce n'est pas un gros sujet, et les transports là-dedans ce n'est qu'une partie. Mais la SCNF est intéressée, elle dit « sur ce sujet-là je veux prendre la parole ». Donc je leur ai vendu des services de production de vidéos, de quizz. Je suis évidemment allé faire travailler mon réseau de professeurs-blogueurs que je rémunère en tant qu'auteurs : on a produit des petits kits pour le primaire, le collège et le lycée, et on les donne. On a lancé cela il y a moins d'un an, cela a été téléchargé plus de 55 000 fois, donc on peut penser que cela fonctionne. Et d'ailleurs, chose intéressante, ce kit-là, qui est sous un régime *open source*, le CRDP d'Auvergne s'en est saisi : vos collègues, qui ont eu une démarche très intéressante sur les tableaux blancs interactifs, ont repris ces contenus-là, les ont intégré dans une démarche sur tableaux blancs, qui est un peu plus interactive, et s'en servent.

Je fais la même chose avec BNP Paribas, on fait des vidéos d'économie avec des gens de la direction des études économiques, j'arrive à le faire avec des boîtes du CAC 40, j'aimerais le faire avec des régions, des départements, j'aimerais éventuellement le faire avec l'Etat et j'aimerais ne pas être le seul à le faire aussi. [...]

Juste, je ne suis pas désespéré, je crois que l'on va dans le bon sens. J'aimerais juste aller plus vite. [...]

D'abord, les choses changent et c'est plutôt une bonne nouvelle. Les ordres de grandeur, on les connaît : c'est-à-dire que le marché du manuel scolaire, c'est à peu près 250 millions d'euros par an. La question finalement, c'est à quelle vitesse ou à quel rythme une proportion de ce budget sera allouée sur des modes compatibles avec le développement de start-up, à d'autres acteurs ?

[...]

Didier Lockwood

[...] J'ai une question : peut-on rivaliser avec le poids des lobbies et des opérateurs ? Et comment le faire ? Puisque c'est bien cela le principe : comment faire en sorte que des objectifs

pédagogiques, éducatifs, puissent s'insérer d'une façon satisfaisante dans ce monde très puissant de ces grands sites, ces lobbies qui ont la main mise ?

Vincent Olivier

Ce n'est pas « est-ce qu'on peut », mais « est-ce qu'on doit » ! Et on doit y aller ! J'en reviens à ma métaphore du *Far West* ; sur quelque chose qui est aussi précieux que l'école et que l'éducation, avec l'objectif de développer l'élève et sa pensée, peut-être est-ce compliqué, peut-être est-ce que cela demande des efforts, peut-être faut-il essayer des choses au risque d'échouer, mais de toute évidence, « il faut » ne pas laisser les logiques d'*entertainment* et Palo Alto imposer sa loi. J'ai des enfants, j'ai travaillé dans l'édition américaine, j'adore les Etats-Unis, mais je ne veux pas que mon fils apprenne avec Yahoo. Voilà ! Même si on ne sait pas comment, il faut y aller. [...]

Je ne voudrais pas qu'on mésinterprète mes propos. En ce moment se tient au Qatar le sommet mondial des gens qui innovent dans l'éducation, je ne sais pas ce qui s'y dit, mais je crois que leur façon de raisonner, ou les choses qui sont évoquées là-bas par Intel, vont voir le jour, ça va venir.

Le numérique valorise l'estime de soi : exemples d'ateliers scolaires réussis

Djeff Regottaz, *Directeur artistique et responsable du pôle numérique de Sciences Po Paris, artiste et enseignant-chercheur*

Bonjour à tous, merci de m'avoir invité également. Je vais essentiellement témoigner d'une expérience que je mène depuis maintenant cinq ans dans un lycée, à l'initiative de Sciences Po Paris, qui est, notamment en ce qui me concerne, la tenue d'un atelier numérique au lycée Jean Renoir à Bondy, qui est une expérimentation qui a surtout pour but de voir et de questionner certaines pratiques et pour ma part de questionner les pratiques des outils numériques au sein d'un milieu éducatif et au sein d'un lycée. J'y ai pour ma part, dans un premier temps, sur la première année, questionné l'objet téléphone portable, et comment on pouvait utiliser cet objet comme un outil pédagogique et si possible un outil d'expression artistique. C'est un atelier qui a été conçu en amont, mais surtout avec la contribution de Sciences Po, mais aussi de la fondation Jean-Luc Lagardère et d'Orange pour la première année, puisqu'après cela a évolué. Sciences Po a toujours été le partenaire fondateur, mais ensuite c'est le Forum des Images qui a pris le relais au niveau du partenariat sur la deuxième année. Et jusqu'à présent, c'est une conduite de projet entre Sciences Po et le Forum des Images concernant cet atelier. Je ne parlerai que de cet atelier et donc que du témoignage de mon expérience au sujet de cet atelier.

Ce qui était assez intéressant, c'était le fait d'un triparti pendant la première année, puisqu'Orange a accepté de doter une classe entière de téléphones portables avec caméras, photos et vidéos à sa disposition. Le témoignage que je vais vous apporter va effectivement recenser un petit peu les méthodologies employées : on va évoquer la co-construction des savoirs, la pédagogie de projets conçue à l'ensemble d'une classe entière et ce chaque année. Le sujet est un sujet de classe entière sur lequel on va avoir une division en petits groupes, mais il y a une globalité qui est assez importante. A chaque édition de cet atelier, il y a une retransmission publique dans un lieu, généralement au Centre Pompidou comme pour la première année avec le festival « *Pocket films* », ensuite au Forum des Images dans les grands amphithéâtres, ce qui est aussi une valeur intéressante par rapport aux élèves puisqu'ils ont une confrontation publique qui va beaucoup plus loin qu'une confrontation au sein d'une classe, puisqu'elle est une valorisation publique d'un travail effectué en classe, mais aussi à l'extérieur de la classe.

Concernant l'expérimentation du premier atelier qui était avec la téléphonie mobile, c'était avec un double enjeu : d'une part, de faire accepter un outil qui n'était absolument pas le bienvenu dans les

établissements (le téléphone portable), d'autre part de le faire accepter aux enseignants, mais aussi de pouvoir démontrer qu'on peut s'en servir pédagogiquement, mais aussi culturellement, artistiquement. Donc on a fait ce travail-là avec deux enseignants, Martine Chen et Philippe Destelle, qui ont ensuite convaincu les autres enseignants de la bonne pratique et des bonnes expérimentations que l'on a pu faire.

Sans aller trop loin dans la démonstration, on a effectivement travaillé le téléphone portable avec la pratique littéraire, on a par exemple travaillé sur la littérature combinatoire, on a pu par exemple par SMS faire de la littérature combinatoire en se fondant sur les travaux de l'Oulipo, de Perec, donc c'était assez intéressant par rapport à une pratique du français inattendue pour l'enseignante de français. On a évidemment aussi travaillé au niveau économique, au niveau artistique, puisqu'il y a cinq ans on faisait de la stéréoscopie, c'est-à-dire de l'image en 3D en filmant avec deux téléphones côte à côte, ce qui était assez intéressant puisqu'il n'existait pas encore le cinéma 3D dans les salles obscures. Mais ce qui est aussi en parallèle de l'activité de ces ateliers, c'est de faire venir des artistes et surtout ensuite de confronter ces pratiques artistiques à une pratique pédagogique et culturelle.

Quelques petits exemples. L'exemple le plus flagrant a été « *Vues migratoires* », qui est un travail. L'atelier s'est transformé dès la seconde année en TPE, c'est devenu un enseignement qui comptait pour le bac et en classe de première, ce qui a été un changement intéressant car il y a eu une concrétisation supplémentaire, avec la possibilité de valider académiquement le travail effectué par les élèves. *Vues migratoires* a été une collaboration entre le Forum des Images et Upian, une société spécialisée et reconnue dans le monde du Web documentaire et qui a été un partenaire essentiellement technique concernant la création d'une plate-forme de démonstration des travaux réalisés entièrement par les élèves eux-mêmes. Pour une petite démonstration rapide, il s'agit d'un travail essentiellement réalisé par les élèves sur les problèmes de migrations à l'échelle planétaire, et donc c'est un travail dans le cadre du TPE et de cet atelier qui a été mené par l'ensemble des élèves sur cette thématique-là, mais avec des choix qui leur sont propres. On peut voir une diversité de réalisations assez étonnante et surtout une valorisation par un portail web de qualité, qui est à l'image de ce qu'ils ont voulu mettre en place et de la coopération qu'ils ont pu avoir avec la société.

Ils se sont d'ailleurs déplacés une dizaine de fois au cœur de la société Upian pour discuter avec les prestataires techniques, les graphistes, les animateurs, sur l'interface qu'ils avaient envie d'avoir pour démontrer les différents films qu'ils avaient produits. On va retrouver un certain nombre de notions qu'ils ont eux-mêmes développées et mises en place, comme par exemple la rencontre avec un réfugié chilien qui est retourné dans son pays pendant l'année où ils font fait ce travail-là, et où ils ont également fait un reportage sur le recueil de paroles de clandestins qui témoignaient du passage de Gibraltar et des difficultés avec toutes les aventures qui ont pu avoir lieu. Ce sont des projets vidéos qui ont différentes formes et la technique ne reste que secondaire. La principale activité c'était, d'une part la recherche de renseignements, la rencontre avec autrui, et c'est là où effectivement on peut avoir un élément différent, c'est que ce n'est pas une mise en scène de soi-même, mais c'est bien une mise en scène de sa propre recherche et de ses propres rencontres par rapport à ce travail-là, ce type de travail.

[Démonstration] Ici, ce sont des films qui ont été entièrement tournés, réalisés par les élèves, avec leur propre matériel : soit ils avaient un téléphone portable, soit ils avaient un appareil photo, au pire ils prenaient le matériel du lycée, où il y avait un ou deux caméscopes disponibles qui étaient très régulièrement empruntés. Ils ont donc réalisé ces vidéos avec leur propre matériel : il n'y a pas de surenchère de prendre les meilleures techniques, mais d'utiliser les techniques qu'ils ont à leur disposition eux-mêmes dans leur poche, ou bien dans le cercle familial ou bien dans le cercle proche, et de réaliser avec ces outils-là des éléments qui vont construire une unité globale. C'est très divers, mais toujours avec une unité qui est ici l'immigration : on va aller du Rwanda, où les jeunes élèves

sont vraiment allés au cœur de leur sujet et ont rencontré des personnalités assez intéressantes, desquelles ils ont pu recueillir des témoignages de personnalités ayant vécu là-bas.

Je vais juste conclure sur la suite. Il y a une médiatisation qui est assez intéressante, et donc une valorisation du travail effectué par les élèves. Rue89 a fait un article sur les élèves ayant travaillé sur cette thématique. L'année dernière nous avons travaillé sur l'engagement : un engagement que l'on va raconter, que l'on va vivre et filmer de l'intérieur, avec des variations très intéressantes aussi concernant les différents points de vue dans lesquels ils sont rentrés : la politique, la mixité, le football, le bio, la représentation des marques, etc. Tous ces éléments dans lesquels ils ont pu s'engager pendant une année et retranscrire cet engagement avec un système numérique assez efficace, qui est la retranscription par minividéos soit par témoignage numérique sur des plateformes de type blog.

Pour terminer, l'importance de la relation, c'est la présentation en public dans un cadre où ils peuvent inviter toute la communauté : leurs parents mais aussi leurs amis. Il y aura aussi un travail de médiatisation qu'ils organiseront eux-mêmes, ici par exemple [Démonstration] au Forum des Images avec une animatrice, où ils mènent de A à Z l'intégralité du débat et de la présentation de leurs travaux.

Le rôle éducatif de la Gaîté Lyrique, maison de la création numérique

Aurélié Sellier, *Chargée des relations avec les publics de la Gaîté Lyrique*

Oui, merci aussi de m'avoir invitée. Je vais être rapide car je suis la dernière et je pense qu'il y a aussi une conclusion qui nous attend donc je vais aller vite.

Je représente la Gaîté Lyrique qui est un établissement culturel de la Ville de Paris qui va ouvrir ses portes en mars prochain dans le troisième arrondissement. Peut-être que certains en ont déjà entendu parler. Ce futur équipement sera dédié aux cultures numériques et donc proposera une programmation pluridisciplinaire qui explorera tous les domaines artistiques, tous les champs de la création et la façon dont les artistes, aujourd'hui et depuis déjà plusieurs années, se sont emparés de la technologie et de tous ses outils. Donc on présentera à la fois des expositions, des spectacles, des concerts, une programmation musicale assez importante, dans des registres plutôt électro, pop, rock, et des cycles de conférences, de projections, de rencontres. On explorera à la fois le jeu vidéo, l'animation, le design graphique, le Web, les nouvelles technologies, l'e-activisme, etc. C'est donc un lieu assez foisonnant qui évidemment d'emblée se positionne en direction d'un public assez jeune, donc la génération des 15-35 ans, sachant qu'étant donné que nous sommes un établissement de la Ville de Paris, nous avons des missions de service public, tout un travail de démocratisation culturelle et d'ouvertures à ces nouvelles formes de création pour tous les publics.

Et notamment par rapport à la question des jeunes, on réfléchit pas mal à la façon dont on peut travailler cette question-là. Et il y a un constat qu'on fait et qui est assez simple : on parle beaucoup de fracture numérique aujourd'hui. De notre point de vue, elle existe encore effectivement sur l'accès, sur l'outil, mais elle est surtout vraiment de plus en plus frappante sur la question des usages. Il y a vraiment de grands décalages, de grands fossés dans les usages du Web aujourd'hui, notamment chez les jeunes, et du coup on se positionne plutôt par rapport à ça, c'est-à-dire qu'on ne va pas être du tout un lieu high-tech, un temple de la technologie, puisque de toute façon on serait toujours en retard, on passerait notre temps à courir après. Nous sommes vraiment le lieu des artistes, le lieu de la création, et de comment, avec ces artistes, on peut amener les plus jeunes à porter un autre regard sur ces outils-là et notamment sur Internet, les amener à diversifier leurs usages.

Juste un exemple, on va monter un projet, qui va se dérouler sur deux ans, en direction des jeunes qui vivent dans les quartiers pauvres des dixième et onzième arrondissements, puisqu'il y a encore des poches de pauvreté à Paris, il faut le savoir. Et on va proposer sur deux ans à des jeunes qui

ont entre 16 et 20 ans, en s'appuyant à la fois sur les établissements scolaires et sur des structures d'accueil des jeunes, donc en travaillant aussi sur la dimension éducation populaire, un projet qui est porté par les artistes, visant à diversifier les usages du Web chez les jeunes qui *a priori* ont un usage un peu monomaniacal d'Internet, qui sont sur les réseaux sociaux ou que sur les jeux vidéo en ligne, avec différents stages, notamment un stage avec des blogueurs pour vraiment explorer tout ce qu'est Internet aujourd'hui. Ce n'est pas que les sites sur lesquels ils ont l'habitude d'aller. Il y a énormément de choses à découvrir. C'est le premier stage exploration.

Il y a un deuxième stage, qui est plus sur la question des outils, avec des professionnels du Web. On est là plus dans l'apprentissage des outils et leur appropriation. Il y a également deux stages avec des artistes, où là on sera plus sur de la publication de contenus en ligne, la production de contenus. On parlait de la façon dont les jeunes ont besoin aujourd'hui de se présenter face aux autres sur le Web, eh bien peut-être qu'après avoir eu une réflexion sur toute la dimension de ce qu'est Internet aujourd'hui, de la multiplicité des outils qui existent, cela peut les faire réfléchir à la façon dont ils se mettent eux-mêmes en scène, et les inviter peut-être à le faire d'une autre façon.

C'était juste un exemple pour vous montrer qu'un lieu de création comme le nôtre réfléchit aussi à ces questions-là, et que nous sommes très ouverts à tout type de sollicitation et de collaboration. On est évidemment en lien avec tous les rectorats, on va réfléchir aussi à la question de la formation des enseignants. Mais on est vraiment, comme on est un lieu qui ouvre, on est encore très... ouvert, pour le coup et on cherche, on n'a pas de certitudes. S'il y a des envies, des souhaits, des projets, on est là. Merci.

Respecter à la fois liberté pédagogique (horizontalité) et demande de cadrages (verticalité)

Henri de Rohan-Csermak

Tout ce qui est dit est certainement vrai sur le modèle horizontal. Moi, quelque chose me frappe, car je suis arrivé avec cette idée-là dans les fonctions qui sont les miennes à l'Inspection générale : une chose m'a frappé, c'est la contradiction qui existe chez les professeurs eux-mêmes entre d'une part, effectivement, ces nouvelles pratiques qui leur permettent d'échanger entre eux et d'aller chercher de l'information dans un monde aujourd'hui très ouvert, et effectivement qui prend parfois des allures de *Far West*. Mais d'un autre côté, au moment où notre système éducatif entre dans un nouveau processus d'autonomie des académies, d'autonomie des établissements, où on demande aux chefs d'établissements d'avoir une véritable initiative sur des points très importants, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des élèves. Pour l'enseignement dont je m'occupe, l'histoire des arts, il y a une nouvelle épreuve au brevet dont l'organisation est du ressort entier des chefs d'établissements. Eh bien la demande qui m'est faite très souvent, et celle qui nous est faite collectivement, aux inspecteurs généraux, est une demande de préconisations, ce qui ne laisse pas de m'étonner par ailleurs. Mais les deux ne sont pas incompatibles.

L'enseignant, et je suis tout à fait de l'avis de Christophe Jouxte, l'enseignant a pris ses responsabilités, il connaît ses élèves et il intègre pleinement à sa pédagogie, pour beaucoup d'entre eux, ce nouveau paysage qui est le paysage numérique. Mais du coup, il est presque d'autant plus demandeur, parfois, de cadrages. Et au moment où on a fait des programmes qui sont exprimés en termes de compétences, dans la nouvelle logique du « socle commun », ils demandent parfois du coup des formations (je vais reprendre le mot pour lequel nous avons pris à chaque fois des précautions pour l'employer) des formations qui aient des contenus validés scientifiquement, qu'on lui suggère des moyens pédagogiques pour mettre ces contenus à disposition des élèves. Parce qu'effectivement, il n'est pas demandeur que de contenus universitaires, mais il est quand même très nettement demandeur

en ce moment de formations qui aient des contenus scientifiques validés, parce qu'il se rend très bien compte qu'Internet, c'est la jungle et qu'il n'a pas les outils de critique des sources, c'est ce qui a été dit plusieurs fois ce matin, ou il ne les a plus (c'est ce qu'on a essayé de lui donner à l'université, mais il les a un peu perdus), donc il est vraiment demandeur, de ce point de vue-là, de l'expertise d'en haut, c'est-à-dire qu'il se réfugie dans le système traditionnel, pyramidal, de l'Education nationale qui lui donne une sécurité par certains côtés.

Et donc c'est ce paradoxe-là en face duquel nous sommes. Mais on ne peut pas dire quand même que l'Etat doit faire une délégation générale de service public au monde magique du numérique : ça n'est pas de cela que les enseignants sont demandeurs.

Récapitulatif des dispositifs artistiques et culturels les plus récents

Jean-Yves Capul, *Sous-directeur des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement numérique (DGESCO, MEN)*

Merci monsieur le vice-président. Merci d'accueillir le Ministère de l'Education nationale. Au nom de Jean-Michel Blanquer, Directeur général de l'enseignement scolaire, je voudrais remercier le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle pour toute son action, pour la réflexion qu'il nous propose et pour l'appui qu'il donne au Ministère. J'étais prévu pour un propos conclusif. [...]

Merci d'accueillir le Ministère de l'Education nationale. C'est à la fois une présentation de ce que l'on fait, une conclusion, quelques pistes, tout cela dit très rapidement puisqu'on n'a pas forcément beaucoup de temps. Je voudrais souligner d'abord l'effort que fait le Ministère pour développer l'éducation artistique et culturelle et rappeler quelques faits récents, car les plus anciens vous les connaissez. Notamment dans les programmes : je m'occupe des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants, après m'être longtemps occupé exclusivement du développement du numérique au sein du Ministère de l'Education nationale. Et donc pour la première fois, on va peut-être davantage encore accentuer la place du numérique dans les programmes et dans la formation, ce qui a l'avantage de mêler sous une seule tête l'ensemble de ces dimensions.

Mais sur l'EAC (éducation artistique et culturelle) et le rôle du numérique, il y a quand même quelques petites choses à souligner de la période récente : d'abord, la création de nouveaux enseignements d'exploration en art, à travers la réforme du lycée. Des enseignements d'exploration sur lesquels nous comptons beaucoup pour que les élèves puissent à la fois découvrir leur voie personnelle dans une future orientation et des possibilités multiples de poursuite d'études. Il y a trois enseignements d'exploration en arts, qui utilisent évidemment les ressources, les dispositifs d'Internet et du numérique. C'est l'enseignement « Création et activités artistiques », avec quatre domaines élargis qui dépassent un petit peu les disciplines artistiques traditionnelles : arts visuels, arts du son, arts du spectacle, patrimoine. Il y a l'enseignement d'exploration « Arts du cirque », il y a l'enseignement d'exploration « Culture et design », qui renvoie aussi au développement de nouveaux programmes dans la filière technologique des arts appliqués et du design.

Nous travaillons aussi sur des nouveaux programmes pour les Classes à Horaires Aménagés Danse et Théâtre (le programme de Danse vient de sortir, Théâtre c'est pour l'année qui vient). Les programmes sont une façon assez importante, – même si ça renvoie de façon un petit peu plus nuancée au débat qu'on vient d'avoir sur l'obligation que l'on met sur les enseignants –, de faire en sorte qu'il y ait un certain développement de l'enseignement dans les domaines de la culture et des arts. Si l'on veut ce développement, il faut contraindre un petit peu les enseignants, et une façon de les contraindre, c'est de mettre un certain nombre de choses dans les programmes. Après, leur liberté pédagogique doit s'exprimer pleinement, mais si l'on veut qu'il y ait un certain nombre de développements de nouveaux enseignements, il faut qu'on puisse les inscrire dans les programmes : c'est ce que l'on fait avec ces

nouveaux programmes et c'est ce que l'on fait, comme on vient de le dire, sur l'enseignement d'histoire des arts.

L'histoire des arts a vocation à être enseignée par beaucoup d'enseignants, pas seulement les enseignants d'arts plastiques ou d'éducation musicale, c'est une de ses caractéristiques tout à fait intéressantes. Pour pousser plus loin dans le caractère obligatoire, on sait que dans l'Education nationale, si on veut que les choses se développent mieux, il faut qu'il y ait un examen au bout. Le fait que l'on ait mis l'histoire des arts comme un enseignement obligatoire pour avoir le brevet, est extrêmement important parce qu'on sait que les enseignants, de différentes façons, vont quand même être obligés de prendre cet enseignement à part entière, que ce soient les professeurs d'histoire, d'enseignement artistique voire de lettres et de sciences, c'est vraiment toutes les disciplines. Donc il y a quand même la nécessité d'avoir ce caractère un peu obligatoire si on veut faire avancer la cause de l'éducation artistique et culturelle.

Au-delà des programmes, nous avons une espèce de charte ou de bible chaque année qui dit ce qui doit se développer l'année qui vient dans l'Education nationale. On appelle ça la « Circulaire de rentrée ». Vous savez qu'on fait beaucoup de circulaires, beaucoup de textes, c'est le rôle principal de l'administration centrale de faire des textes et des règlements... Mais cette circulaire est importante, parce qu'elle fixe les priorités, les grandes actions et l'enseignement artistique et culturel a été donné comme une des priorités. Je veux juste citer une phrase, parce qu'elle est assez intéressante, dans l'ampleur des enjeux que nous mettons à travers cet enseignement et évidemment le numérique joue pleinement. Je lis, ce n'est pas très long, ce n'est qu'une toute petite partie de ce qu'on a mis sur « Ancrer l'éducation artistique et culturelle comme priorité » :

« Le plaisir de la lecture et le plaisir de la culture sont au centre des enjeux de transmission. L'accompagnement éducatif offre l'occasion d'une pratique artistique aux collégiens volontaires. Au lycée, l'art et la culture devront être partie intégrante de la vie scolaire. Les actions spécifiques permettant la pratique artistique, le contact direct avec les œuvres, la rencontre avec les artistes et plus généralement, la découverte culturelle sous toutes ses formes, devront être développées. » Voilà, cela dit bien quand même l'ambition que l'on met, même si après il faut qu'il y ait un petit peu des contraintes dans les programmes et puis d'autres outils, c'est un peu l'objet de cette journée : toutes les ressources, tous les dispositifs, tout ce que l'on fait pour que les enseignants se saisissent de ces ressources en termes de formation et d'accompagnement.

Dans les nouveautés de cette rentrée, vous l'avez peut-être relevé, cela a été parfois dit ce matin, il y a la création d'un « référent culturel » dans chaque établissement, il y a l'idée que l'on va développer des partenariats entre le lycée et le monde artistique, il y a aussi quelque chose qui a fait l'objet de pas mal de communications ces dernières semaines, c'est la création de l'opération « CinéLycée », avec le souhait de développer une culture cinématographique, patrimoniale, dans tous les lycées, dont on attend évidemment que cette culture porte les élèves à aller fréquenter des œuvres plus récentes du patrimoine cinématographique.

Ce qui est intéressant dans ce projet qui se développe bien, même s'il est très récent, c'est la volonté du président de la République de l'étendre à d'autres dimensions des œuvres, notamment pouvoir permettre aux lycéens de bénéficier très rapidement d'expositions, de concerts, de manifestations artistiques, de pièces de théâtre sur le même principe. On essaie de voir comment on peut essayer d'étendre le dispositif « CinéLycée » pour donner un accès immédiat ou en tout cas très rapide, à des événements parfois parisiens ou internationaux, mais qui ne sont pas à la disposition de l'ensemble des élèves. C'est quelque chose d'extrêmement important, et c'est évidemment les outils numériques qui permettent d'étendre la diffusion de toutes ces manifestations culturelles.

Sur le numérique, je vais être assez rapide. C'est vrai que l'on a une conjoncture qui est plutôt intéressante, avec un Ministre qui est sensibilisé et fortement intéressé par ces domaines-là et qui en comprend en tout cas bien les enjeux. Il a eu l'occasion la semaine dernière de présenter ce qu'il

appelle un « plan pour le développement du numérique », évidemment à la mesure des enjeux budgétaires aujourd'hui, c'est-à-dire qu'il y a un an ou deux ans, on aurait peut-être mis davantage d'argent. Aujourd'hui, le principe est le suivant : c'est le souhait d'investir dans le développement de ressources numériques, quelles qu'elles soient. Cela va du manuel scolaire numérique à des outils et des ressources multimédias, voire des services pédagogiques de soutien scolaire, d'accompagnement des enseignants.

Le principe de ce plan est le suivant : il doit être en partenariat avec les collectivités territoriales, j'y reviendrai, parce que c'est elles qui investissent dans les infrastructures et dans le matériel. Les académies doivent nous faire des propositions, des projets de développement du numérique sur leur territoire, avec à la fois l'académie et les collectivités, et si les projets sont jugés pertinents, l'Etat abondera ces académies-là en donnant à tous les établissements un chèque-ressource, c'est-à-dire la possibilité sur un montant de quelques milliers d'euros, d'acquérir des ressources sur un catalogue que nous allons développer très certainement avec nos amis du CNDP. Donc, c'est la liberté des enseignants et des établissements de choisir parmi les ressources, mais en même temps l'obligation de dépenser le chèque ! Parce que souvent, ce que l'on a constaté, c'est que lorsqu'une collectivité ou l'Etat donnait de l'argent à des établissements en disant « vous pouvez acheter des ressources numériques », eh bien l'établissement le dépensait pour autre chose, donc il faut mettre là aussi un petit peu de garde-fous. Donc, l'Etat abondera les établissements en termes de ressources numériques, mais aussi de formations au numérique supplémentaires pour les enseignants.

Il y a beaucoup d'autres volets, j'y reviendrai peut-être dans quelques instants, mais c'est aussi en parallèle avec le Grand Emprunt, les « investissements d'avenir ». Je crois que mon collègue du Ministère de la Culture était là ce matin, monsieur Bokobza. Il y a beaucoup d'argent, beaucoup de choses qui sont déjà quasiment déterminées, il ne reste pas beaucoup de place pour la numérisation du patrimoine éducatif, parce qu'il y a tellement d'autres ressources patrimoniales que le patrimoine en question. En tout cas, et c'est ça qui est intéressant, nous avons, nous Ministère de l'Education nationale, veillé à inscrire dans ces « investissements d'avenir », concernant la numérisation des grands fonds, culturels et patrimoniaux, l'idée que si l'Etat apporte une certaine aide à cette numérisation, le monde de l'Education puisse en profiter sous formes de droits libérés dans le cadre scolaire très strict d'utilisation de ces fonds patrimoniaux numérisés. On n'a pas forcément beaucoup de choses à demander à ce niveau-là, on ne demandera qu'une chose éventuellement, on verra si ça passe : c'est que lorsqu'on numérise de grands fonds, de grandes séries, etc., nos enseignants puissent en bénéficier.

Le Ministère de l'Education nationale fait beaucoup de choses pour les ressources numériques, pour la formation des enseignants. Pour les ressources numériques, je ne vais pas revenir sur les portails qu'on a cités tout à l'heure, le *Portail interministériel*, le *Portail Histoire des arts* auquel nous avons très légèrement contribué. Nous avons aussi un petit peu de fonds financiers au Ministère pour soutenir des initiatives de création de ressources numériques. Nous développons des projets dans le domaine de l'éducation musicale, où nous avons travaillé avec la Cité de la musique, pour offrir davantage d'accompagnements pédagogiques à travers des guides d'écoute, nous avons développé un outil avec eux qui s'appelle *On ne connaît pas la chanson*, réalisé par le Hall de la chanson, et nous sommes en train aujourd'hui de travailler avec une association qui s'appelle *Tout pour la musique*, en partenariat aussi avec le CNDP, pour développer des ressources musicales à destination des élèves du premier degré, l'idée étant, à travers une découverte de ces œuvres, de sensibiliser les élèves à la question de la protection des droits. C'est une des actions que nous menons pour la diffusion et la connaissance de la loi Hadopi dans les milieux de l'Education nationale. Je reviendrai un peu sur cet aspect assez important pour nous et pour tous les créateurs.

Dans le domaine de l'éducation à l'image, nous faisons beaucoup de choses avec l'INA, dans le domaine du théâtre, nous développons par ailleurs un autre produit qui s'appelle *Antigone* et qui vise à

comparer des mises en scène de pièces classiques, extrêmement intéressant et d'une puissance pédagogique fantastique : pour une même scène de pièce classique, on voit bien tout l'effet des mises en scène. Voilà, nous développons beaucoup de ressources, le réseau CNDP aussi et souvent avec nous.

En matière de formation, je voudrais souligner qu'à peu près 10 % de formations des enseignants aujourd'hui concernent les enseignements artistiques. C'est un chiffre qui est très important, dans le sens où ce sont les formations qui sont le plus choisies par les enseignants. C'est 4 % en mathématiques, 5 % en français, mais l'ensemble des formations liées aux enseignements artistiques est fortement demandé par les enseignants. Après, il faut qu'il y ait une traduction dans les classes, dans les pratiques avec les élèves, mais c'est quand même un signe encourageant. Et nous organisons au niveau national, ici pour les cadres, pour les formateurs des formateurs, un certain nombre de séminaires. Nous en avons fait un sur l'histoire des arts l'été dernier et nous souhaitons en faire un cette année en nous associant au grand événement que souhaite porter le Ministère de la Culture avec le Festival d'histoire de l'art qui aura lieu à Fontainebleau : nous nous grefferons en quelque sorte sur cet événement pour pouvoir former l'ensemble de nos enseignants, de nos cadres et de nos formateurs académiques sur l'histoire des arts.

Voilà quelques éléments dits très rapidement sur la politique du Ministère. Je voudrais pour terminer souligner un certain nombre de points qui renvoient aux quelques débats que j'ai pu entendre tout à l'heure. [...]

Trois bonnes raisons pour développer le numérique à l'école, et trois mises en garde à respecter

Jean-Yves Capul

[...] Comme première chose, je voudrais dire que le numérique, ou plutôt l'éducation artistique et culturelle, est un petit peu dans la même situation que les enseignements numériques au Ministère de l'Education nationale ou dans le système éducatif : il y a une certaine parenté. D'abord, parce que nous ne sommes pas des enseignements premiers. On arrive un peu à la fin, et pour m'être longtemps occupé des usages du numérique dans les classes, je ressens un peu la même impression que certains collègues qui travaillent sur l'éducation artistique et culturelle : on est un petit peu « la danseuse », on n'est pas forcément demandé par les chefs d'établissements, par les enseignants, il faut un peu se battre pour se faire sa place. Donc il y a des similitudes très fortes entre le développement de l'usage du numérique et le développement de l'enseignement artistique et culturel.

L'autre caractéristique, c'est l'interdisciplinarité et le fait que toutes les disciplines ont vocation à parler du numérique, à enseigner le numérique, comme à enseigner l'éducation artistique et culturelle : c'est une autre parenté. Et puis, il y a d'autres parentés qui sont liées aux difficultés : avec le retour, ou plutôt l'urgence de travailler sur les fondamentaux des élèves, lire, écrire, compter, un certain nombre d'autres domaines d'enseignement vont avoir tendance à passer un petit peu après. Donc c'est une difficulté pour nous.

L'autre difficulté, c'est qu'il y a des budgets qui se restreignent : cela peut concerner les projets, les heures supplémentaires qui aident les enseignants à travailler, mais cela concerne aussi les matériels, les ressources. Je parlais des collectivités territoriales tout à l'heure : si l'on veut développer des enseignements autour des arts et de la culture, avec le numérique, cela demande des équipements et des infrastructures.

Et malheureusement ce n'est pas l'Education nationale (heureusement pour notre budget, malheureusement pour le développement de ces ressources et de ces dispositifs dans les classes), cela dépend fortement des collectivités territoriales qui n'ont pas forcément ni l'argent ni la volonté de

développer ces domaines-là. Et donc, on est un petit peu pieds et poings liés. C'est pourquoi un des enjeux du plan numérique, c'est d'associer les collectivités territoriales pour qu'elles développent ces équipements, ces infrastructures. Voilà, c'était la proximité du numérique et de l'enseignement artistique et culturel. Mais il y a un autre point qui me semble important et qui nous rejoint.

Lorsque je cherche à présenter le numérique auprès de tous les collègues, en leur montrant l'importance de développer les usages du numérique, quels qu'ils soient, je mets en avant trois facteurs. Je dis qu'il est important que les élèves aient des compétences numériques, pour leur vie future ou la poursuite de leurs études. Donc, première raison : développer les compétences numériques des élèves. C'est quelque chose qui est du rôle de l'Education nationale. On a souligné tout à l'heure que les pratiques habituelles des jeunes, monomaniaques, ce n'est pas du tout ce que l'on souhaite pour nos enfants, de passer leur temps sur des jeux, des messageries instantanées ou sur du téléchargement illégal. On préférerait qu'ils soient créatifs, qu'ils se documentent de façon pertinente, etc. Donc cela repose sur une éducation numérique. Il faut qu'il y ait une véritable éducation numérique. Je ne reviens pas sur tout ce qu'on vient d'en dire en classe, le brevet Internet informatique, etc.

La deuxième grande raison pour laquelle nous souhaitons développer le numérique au sein de l'Education nationale, au-delà d'une compétence numérique particulière, c'est le fait que le numérique est au service des apprentissages : cela permet d'apprendre mieux, de travailler davantage, de réussir. C'est d'abord une nécessité, on le voit bien dans les enseignements artistiques : on ne peut pas aujourd'hui faire l'économie de l'utilisation des outils numériques, de la même façon qu'en géographie on ne peut plus apprendre qu'à travers des cartes au tableau. Donc, il y a vraiment une nécessité d'utiliser le numérique au service des apprentissages, y compris au service des apprentissages fondamentaux : un simple traitement de texte a une grande utilité pour beaucoup d'enseignants de français pour ramener à l'écriture un certain nombre d'élèves qui ont un petit peu décroché. Le fait qu'on puisse garder des traces de ce que l'on fait, le fait que ce ne soit pas définitif, il y a beaucoup d'avantages, mais je n'y reviens pas, sur le numérique au service des apprentissages.

Et puis il y a un troisième élément extrêmement important, c'est le numérique au service de l'égalité des chances et au service de la démocratisation dans les écoles, les collèges et les lycées. Et la culture évidemment est au premier rang puisque c'est bien « démocratiser l'accès à la culture », mais aussi « démocratiser les pratiques culturelles », voire la « création culturelle ». Et ce qui est intéressant, c'est que dans ces trois domaines sur lesquels nous poussons le numérique, la culture permet de couvrir ces trois dimensions : on peut développer des compétences numériques avec les enseignements artistiques et culturels, cela favorise évidemment le numérique et ses apprentissages, et c'est bien un enjeu pour la démocratisation. Voilà une idée que je voulais présenter devant vous.

Pour terminer, je voudrais souligner trois enjeux qui sont vraiment des matières à réflexion pour nous tous. Le premier enjeu, je passe très rapidement car il est un peu technique : peut-être que vous avez vu passer de plus en plus des articles qui disent « c'est la mort du Web, Internet est en train d'évoluer ». Il y a quelque chose d'assez important : on avait jusqu'à présent beaucoup d'outils ouverts, d'outils libres qui favorisaient la création, la liberté des élèves, des enseignants, etc., et on va de plus en plus vers des outils fermés, des applications fermées. Même avec l'*Ipad* on y est obligé, on ne peut pas aujourd'hui utiliser avec les élèves l'*Ipad* parce qu'on est obligé de passer par *Itunes* et on ne peut pas mettre toutes les ressources dans *Itunes* aussi facilement, puis on est obligé de payer des droits à Apple, etc. Je ne rentre pas dans les détails, mais c'est le symbole quand même d'une certaine refermeture des potentialités de l'Internet qui existaient avec le Web et qui sont un peu aujourd'hui en train de se refermer. Donc, il y a quand même un enjeu qui dépasse vraiment le Ministère de l'Education nationale, mais qui est intéressant comme débat, surtout en lien avec la création artistique et culturelle.

Le deuxième enjeu, c'est « comment tenir les deux bouts de quelque chose qui est assez paradoxal », et qui est : on souhaite développer les usages du numérique, mais en même temps on est obligé de développer des mises en garde, des alertes, ce qu'on appelle l'« Internet responsable ». Il nous faut tenir les deux bouts : lorsqu'on parle par exemple des réseaux sociaux, on a une partie des enseignants qui nous dit « c'est extrêmement intéressant, on les utilise de plus en plus comme des outils pédagogiques ». Et puis on a les autorités qui nous disent « ça fait la page 1 du *Parisien*, le fait qu'on a utilisé Facebook pour dénigrer les enseignants », et donc « il faut presque y mettre un frein ». Et donc on est vraiment tout le temps sur cette difficulté, qui est aussi celle du métier d'enseignant : il faut à la fois ne pas brider les usages du numérique, mais en même temps faire ce qu'on appelle une éducation à l'« Internet responsable » pour bien comprendre les enjeux. Nous insistons beaucoup sur trois types de protection : la première, protéger les mineurs, la deuxième, protéger la vie privée et les données personnelles, et troisième enjeu, protéger les droits des créateurs. J'ai parlé de la loi Hadopi, mais on a aussi la loi DADVSI qui est l'utilisation dans le cadre de l'Education nationale d'extraits d'œuvres, et nous sommes en négociations périodiques avec des ayant-droits pour rémunérer ou pour compenser l'utilisation de ces œuvres, mais il faut aussi indiquer à nos enseignants et aux élèves.

Le dernier enjeu, qui concerne le monde de la culture, c'est qu'évidemment on va développer le numérique comme ressource, dispositif, etc., mais comment ne pas dans le même temps réduire, diminuer, tuer, la fréquentation physique des œuvres par les élèves, que ce soit la fréquentation des musées, des concerts, la présence dans les salles de cinéma, etc. ? Là, il y a un vrai paradoxe pour nous tous : on fait énormément d'efforts et on va dans une tendance un petit peu naturelle des élèves aujourd'hui, d'avoir tout qui vient chez eux. Or, comment les amener à sortir de ce monde numérique, de ce monde virtuel, pour aller à la rencontre des œuvres ? Et là, on doit y travailler ensemble. C'était mon mot de conclusion.

**EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE ET
INTEROPERABILITE.
QUELLE GESTION DES DIGITAL HUMANITIES ET QUELLE
FORMATION A LA PEDAGOGIE NUMERIQUE ?**

SEANCE PLENIERE DU MARDI 21 JUIN 2011

Institut national d'histoire de l'art

Les technologies de l'information et de la communication bouleversent notre rapport à l'art, à la culture et à l'éducation. Le modèle de construction des connaissances en vigueur sur Internet, le rapport tout à fait intuitif que les *Digital natives* entretiennent avec ces technologies, l'abondance de l'offre culturelle qu'elles proposent, fortifient une « culture de la chambre » sans cesse plus éloignée de la « culture du salon » ou du rapport au savoir difficile et réfléchi que suppose le temps scolaire. En d'autres termes, un fossé se creuse entre les détenteurs d'un savoir numérique en continuelle mutation et les acteurs traditionnels de la transmission culturelle, qu'il s'agisse des enseignants ou des institutions culturelles.

Pour remédier à ce déficit, le Haut Conseil a affirmé dès 2010 la nécessité de problématiser les nouveaux enjeux liés au numérique. Ainsi une première séance plénière a-t-elle été organisée en décembre 2010, intitulée : « Patrimoine et création artistique à l'heure du numérique : enjeux pour l'éducation artistique et culturelle ». Cette première approche des questions numériques a permis de mettre à jour une série de principes pouvant orienter une politique publique du numérique. Mais la diversité des questions abordées (juridiques, économiques, philosophiques) imposait de tenir une nouvelle séance. La séance plénière de juin 2011 a permis de confirmer les conclusions de la première réunion, tout en approfondissant ses enjeux.

Alors que la première séance était consacrée aux *Digital natives* dans toutes leurs dimensions, la deuxième s'est davantage focalisée sur des problématiques éducationnelles, en s'intéressant davantage aux *Digital humanities*. Tout en s'inscrivant dans le sillage de la première, elle aura permis d'illustrer et d'exemplifier les bonnes pratiques de la pédagogie numérique. Cette synthèse prendra soin de distinguer trois aspects de l'*éducation numérique* : premièrement, l'éducation *au* numérique, qui s'adresse aux internautes et cherche à délivrer une approche raisonnée et critique aux générations pour lesquelles ces nouveaux usages ne sauraient être questionnés ; deuxièmement, l'éducation *par le* numérique, qui s'adresse aux élèves et vise à démontrer la plus-value du numérique dans l'apprentissage des savoirs classiques ; troisièmement, l'éducation *avec le* numérique, qui s'adresse aux enseignants et cherche à renforcer la culture numérique des professeurs et à faciliter l'intégration du numérique au sein d'un cours. Sur l'invitation de certains intervenants, ces travaux pourraient certainement se prolonger par la rédaction d'une charte nationale du numérique, ou bien la publication d'un protocole d'éducation culturelle et critique concernant les plateformes de recherche et de publication en ligne.

Personnes auditionnées

M. Philippe AIGRAIN, Directeur Sopinspace, Société pour les espaces publics d'information
Mme Deborah ALALOUF, Présidente Directrice Générale de Tralalère
Mme Anne BROQUET, BnF, Service des éditions multimédia

M. Emmanuel CHÂTEAU, Doctorant en histoire de l'architecture, Université Paris
M. Bruno DAIROU, CNDP, Responsable du Pôle Arts et Culture
M. Ghislain DOMINÉ, Collège Emile Zola, Enseignant d'Histoire-géographie et d'Histoire des arts
Mme Michèle DRECHSLER, Inspectrice de l'Education nationale à Châteauroux, chargée de mission pré-élémentaire
Mme Bernadette DUFRENE, Professeur en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Ouest Nanterre La Défense
M. Alain GIFFARD, Département des études, de la prospective et des statistiques, MCC
Mme Sophie MAHÉO, Université Paris Descartes, Conseillère pour les Carnets Descartes
Mme Jocelyne QUELO, Coordinatrice Culture multimédia, Maison populaire de Montreuil
Mme Barbara SÉMEL, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Chargée d'études au sein du service TICe
M. Bernard STIEGLER, Directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou

SYNTHÈSE DES DEBATS

L'éducation au numérique. Pour une didactique critique des internautes

Après l'avènement de la « vidéosphère », analysée par Régis Debray, le numérique est à son tour une sphère médiatique nouvelle et profondément ambiguë. En effet, il est tout à la fois un monde d'extrêmes libertés et de grands formatages. Il se donne autant comme un monde d'amateurs qu'un univers d'industriels. Là est sa profonde ambivalence : la formidable « explosion de l'expression » (Alain Giffard) et de métadonnées que permet le Web 2.0 a lieu au sein même d'interfaces commerciales qui répondent à des stratégies souvent non repérées par l'utilisateur lambda. Or, si le numérique est amené à occuper dans nos vies une place grandissante, il est du devoir des acteurs culturels et éducatifs de délivrer, certes une culture numérique, mais une approche critique de cette culture.

Mais les choses ne sont pas aisées, dans la mesure où le numérique s'offre aujourd'hui davantage comme un savoir-faire que comme un faire-savoir. Il n'est pas encore un savoir transmissible, et il faut donc travailler, dans la lignée des *Web studies*, à problématiser ses enjeux. D'où un besoin de « grammatisation » évoqué par Bernard Stiegler. En d'autres termes, il s'agit de passer du stade de l'expression à celui de l'analyse. Ce n'est qu'à ce prix, en interrogeant les principes du numérique, que les usages deviendront conscients et responsables. Il est bon d'entrer dans les nouvelles technologies, mais il faut également tenir compte de ce que cette entrée ne va pas sans poser de problèmes. Un des principaux ressorts, qui empêche justement cette transmission scolaire de pratiques spontanées, est la caractéristique des technologies numériques de capter aisément l'attention, mais de ne maintenir celle-ci en éveil qu'à condition d'être constamment excitée. Ce que les *Web studies* nomment « l'hyper-attention » et qui est l'exact contraire de la concentration nécessaire à la réalisation d'exercices. Et sans exercice constitué, il n'est pas d'évaluation culturelle possible. Dans certains cas, cette fausse attention peut même conduire à désapprendre à lire. Si la « grammatisation » numérique est nécessaire, il faut ainsi distinguer entre une bonne et une mauvaise grammatisation.

En effet, Alain Giffard fait valoir l'existence de deux formes de délinéarisation. D'un côté, la délinéarisation critique, celle qui est voulue par l'homme et sans laquelle aucune analyse n'est possible. Par exemple, le fait d'extraire tel article d'un journal pour l'étudier d'un point de vue scolaire ou universitaire. De l'autre, la délinéarisation numérique, qui est d'origine industrielle et conduit à la disparition de la notion d'œuvre comprise comme un tout, une ambiance ou un environnement (qu'il s'agisse d'un livre, d'un journal ou d'un disque). Par conséquent, adopter un sens critique face aux technologies numériques revient à comprendre ce que la nouvelle économie double-face, fondée sur le partage et la recommandation, implique à la fois comme pertes et profits en termes de rapport à la culture.

Si l'intérêt formidable du numérique est de « déconsumériser le rapport aux œuvres d'art » (Bernard Stiegler), en générant des métadonnées, il faut dans le même temps donner aux internautes les moyens de « mesurer le caractère industriel » (Alain Giffard) des plateformes qui permettent justement cette expression en apparence libérée. En d'autres termes, adopter un sens critique face au numérique est essentiel, et cela revient à étudier la non-neutralité des plateformes industrielles. Ainsi les CMS (*content management systems*), qui laissent croire à une liberté de l'internaute, forcent-ils la pratique de l'écriture à devenir une simple scription, c'est-à-dire un remplissage de champs qui incitent à la publication sans prendre le temps de réfléchir aux enjeux afférents. Le *serious game 2025 ex machina*, développé par Tralalere et présenté par Deborah Alalouf, propose un moyen pertinent pour assurer cette responsabilisation des élèves par le numérique. Le jeu les amène à interroger leurs

pratiques de publication en ligne et les sensibilise sur les conséquences qu'elles auront dans leur vie future.

Après ces considérations, la nécessité de bâtir un espace numérique public apparaît comme une évidence. Sur ce sujet, les principes énoncés lors de la première séance plénière ont trouvé une confirmation nouvelle. L'Etat ne saurait évidemment tenter de se substituer aux grandes plateformes de distribution et de partage. Néanmoins, il est de son devoir de favoriser la mutualisation, l'édition, la hiérarchisation et la dissémination de données culturelles labélisées, en favorisant la création de portails disciplinaires où l'hébergement vaudrait pour garantie de qualité, et où les ressources prévaudraient sur les sites « vitrine » des grandes enseignes traditionnelles, vers lesquelles le grand public ne se tourne pas spontanément. Au-delà de ce travail d'organisation et de validation des savoirs, l'Etat doit pouvoir, dans la nouvelle économie numérique, favoriser l'émergence de « communautés critiques » dans le but de soutenir une nouvelle « économie industrielle de la contribution » (Bernard Stiegler).

Car si les industries culturelles entrent en crise, la pratique artistique, elle, s'accroît considérablement (Philippe Aigrain). Il faut donc, en reconnaissant l'importance des activités numériques hors marché, sortir du paradigme de la répression et bâtir une politique fondée sur une confiance mutuelle entre les utilisateurs, l'Etat et les intermédiaires industriels du numérique. En d'autres termes, il faut réfléchir à la monétisation des métadonnées de qualité générées par les amateurs, tout en travaillant à la mise en place d'un cadre juridique global, autorisant d'une part l'accès universel aux œuvres, en échange d'abonnements forfaitaires à coûts modestes susceptibles de garantir une rémunération des ayant-droits, et d'autre part leur libre mise à disposition dans un cadre pédagogique (révision de la loi DADVSI). Par ailleurs, ce nouveau cadre doit inciter à la généralisation des formats évolutifs et ouverts, sur le modèle du projet de web de données initié par la BnF, « data.bnf.fr », présenté par Anne Broquet. En favorisant un partage constructif du savoir, des échanges décloisonnés des inégalités d'accès, tout comme la sortie du consumérisme culturel, l'interopérabilité doit être vue comme une chance pour la démocratisation culturelle. Les portails disciplinaires générés par l'Etat pourraient inciter à la généralisation d'une politique d'*open culture*.

Sur toutes ces questions, cette séance plénière s'inscrit dans la lignée de la précédente, en insistant sur la nécessité de déconstruire les modèles industriels préexistants aux technologies numériques, comme condition d'une refondation économique. Néanmoins, les retours d'expérience de cette séance auront également permis un nouvel apport tout à fait substantiel concernant les atouts du numérique au sein du cadre scolaire.

L'éducation par le numérique. Pour un apprentissage facilité des élèves

Après avoir évoqué cette nécessaire approche critique à destination des internautes, il faut reconnaître l'importance de qualités intrinsèques des technologies numériques en faveur de l'éducation. En effet, nombre d'intervenants ont tenu à rectifier certaines idées reçues quant à la pratique du numérique. L'écriture a beau souvent devenir une scription, un blog ne recueillera de recommandations positives que dans la mesure où celui-ci est bien informé et de qualité. Ainsi la pratique de l'écriture sur les blogs est-elle souvent imbriquée à une pratique de lecture (Philippe Aigrain). De la même manière, « la pratique appelle la pratique », si bien qu'une lecture sur écran peut parfois donner des idées de lecture papier (Bernard Stiegler). Par ailleurs, le numérique n'est nullement responsable de la baisse quantitative et qualitative de la lecture, qui est une tendance de fond des sociétés occidentales, attestée depuis vingt ans (Alain Giffard). Si certains peuvent déplorer une perte de sensibilité, arguant que le dessin numérique est bien loin du dessin papier, il faut néanmoins souligner que le numérique peut aussi venir compléter utilement une pratique artistique

tout à fait sensible, puisqu'il n'est pas seulement outil de création, mais également outil de diffusion. Bien plus, la naissance du Web coïncide avec un essor nouveau des pratiques artistiques en France. Par ailleurs, aider les élèves à repérer les modèles commerciaux sous-jacents des plateformes de distribution constitue sans doute un moyen utile de lutter contre l'aspect chronophage de ces technologies (Philippe Aigrain). Des pratiques de sensibilisation prenant en compte ces aspects positifs de la pédagogie numérique doivent donc être instituées dans les établissements scolaires.

A ce titre, il convient d'insister sur le fait que la dématérialisation n'est pas synonyme de dépossession (Philippe Aigrain). Une pratique telle que celle des collections virtuelles est un moyen original et pertinent, pour les élèves, de se réapproprier des collections muséales autrement intimidantes. Sur le modèle de ce que propose la BnF, les institutions culturelles devraient passer du paradigme de la médiation culturelle à celui de l'interaction culturelle, ou du moins trouver un équilibre entre ces deux approches. Les logiques doivent être celles de la personnalisation et de la collaboration (Anne Broquet), notamment à travers la création de communautés temporaires qui viendraient prolonger numériquement une exposition vécue physiquement. Le Web 2.0 fournit des outils qui sont déjà là, il n'y a plus qu'à s'en saisir. Beaucoup de choses peuvent être faites sans avoir besoin de réinventer les outils. De la même manière, travailler dans le sens de l'interaction culturelle impose de réfléchir aux pratiques anglo-saxonnes de reconfiguration des collections par l'informatisation et la collecte des métadonnées générées par les visiteurs, à l'instar de l'initiative Steve.Museum. Mais le risque, relevé ici par Bernadette Dufrene, est sans doute celui d'une personnalisation excessive des parcours, allant à l'encontre d'une appropriation individuelle d'un socle commun des connaissances.

En un mot, les technologies numériques promeuvent un rapport au savoir qui fait la part belle à la co-construction et à la collaboration. Dans la mesure où les *Digital natives* sont déjà familiers d'une telle approche du savoir, par la fréquentation, notamment, des interfaces Wikis, il faut sensibiliser les élèves aux pratiques éditoriales, à travers une pédagogie de projets. Ceci leur permettra non seulement de développer un regard critique sur les technologies numériques, mais également d'être sensibilisés au processus de production des connaissances. Une dimension jusque-là souvent ignorée par le système éducatif, qui tend à faire de l'enseignant le seul dépositaire du savoir. Or, cette éducation à la « connaissance de la connaissance », facilitée par les outils numériques, comporte en elle toute une série de remèdes aux problèmes éducatifs traditionnels. C'est l'apport considérable de Ghislain Dominé de signaler les nombreuses vertus d'une « classe en réseau » qui ferait une large place à la construction collaborative et numérique des savoirs délivrés au sein d'un cours : faible coût budgétaire (les tablettes numériques coûtent moins cher qu'un ordinateur par élève), accroissement de la solidarité en classe (chacun produisant du savoir à destination des pairs), responsabilisation des élèves (chacun ayant le devoir, vis-à-vis de ses camarades, de produire un savoir de qualité), hausse de la créativité (favorisée par un rééquilibrage entre un cours magistral parfois inhibant et des pratiques plus collaboratives déjà vécues par les élèves sur Internet), hausse de l'autonomie individuelle et de l'estime de soi (générée par un sentiment d'utilité sociale directement éprouvé par l'élève), baisse de la violence (dès lors que les ordinateurs sont pleinement investis par les élèves, ceux-ci ne les dégradent plus), allègement du poids du cartable (des manuels numérisés ne pèsent pas grand-chose en comparaison des cartables des classes de sixième), réalisation d'économies d'énergie (grâce à l'autonomie des tablettes, il n'est plus besoin de faire tourner les ordinateurs vingt-quatre heures sur vingt-quatre dans les salles informatiques), facilité de déploiement (il n'est pas besoin d'ajouter des formations techniques au parcours des élèves, puisque la plupart maîtrisent déjà ces technologies), enfin instruction d'un rapport plus philosophique et critique à la connaissance (les pratiques éditoriales et collaboratives pouvant leur apprendre ce qu'est la non-neutralité d'une source ou d'une connaissance).

En d'autres termes, le numérique possède nombre de qualités qui peuvent favoriser l'assimilation des connaissances dites classiques, en amenant l'élève à mieux comprendre et à mieux maîtriser la chaîne de production des connaissances. Des mesures simples peuvent être prises. Mais elles doivent l'être en tenant compte de deux principes énoncés de manière récurrente lors de cette séance. Tout d'abord, l'apprentissage technique des outils est moins important que le développement des usages et des pratiques (Jocelyne Quélo). Autrement dit, la pédagogie numérique ne vise pas à faire des élèves des techniciens, mais des usagers libres, créatifs et autonomes. Ensuite, d'un point de vue pratique, l'essentiel est « d'agrèger les solutions fonctionnelles existantes » (Ghislain Dominé). Autrement dit, nombre d'outils sont déjà là, et déjà maîtrisés par les élèves dans leurs usages. A l'école de les réinvestir en aidant les élèves, non seulement à en diversifier les usages, mais également à en comprendre les enjeux. L'assimilation des connaissances classiques y gagnera, et une autre voie d'accès à la connaissance, tout à fait inédite mais complémentaire, leur sera inculquée. A ce titre, les initiatives anglo-saxonnes de *text centered teaching*, qui sont des pratiques d'annotations collectives de textes par les élèves, qui n'ont pas vocation à être publiées mais à servir d'outils de travail en classe, répondent à cette logique, en permettant aux élèves de s'approprier un texte en confrontant leurs points de vue sur celui-ci de manière moins inhibée que lors d'un cours magistral (Philippe Aigrain).

Les atouts du numérique au sein du cadre scolaire doivent donc être explorés au-delà des seules pratiques artistiques. En liaison avec une pédagogie de projet permettant de renouveler le rapport au savoir, le numérique est susceptible de favoriser l'acquisition des connaissances classiques, et pas simplement d'accompagner des activités culturelles extra-scolaires. Ses potentialités intra-scolaires doivent être reconnues. Encore faut-il mettre en place une formation adaptée aux enseignants, qui constitue le troisième pôle de la pédagogie numérique.

L'éducation avec le numérique. Pour une formation renforcée des enseignants

La première séance plénière consacrée aux enjeux numériques avait affirmé la nécessité de généraliser des plans de formation au numérique à destination des enseignants du préélémentaire et à l'université. Mais il restait à définir les schémas de formation les mieux adaptés. Concernant l'université, Emmanuel Château appelle à distinguer entre l'usage de l'informatique dans la recherche (acquis depuis déjà plusieurs décennies) et la « constitution d'une communauté des humanités numériques », qui est quant à elle extrêmement récente. Si bien que l'usage des technologies numériques dans la recherche universitaire, renforcé ces dernières années, n'a pas été accompagné de l'édification d'une culture numérique dans l'université française. Pour preuve, le très récent et encore trop faible engagement des historiens de l'art dans les *Digital humanities*, telles que des initiatives prometteuses mais isolées, comme AGORHA, la plateforme de données en ligne de l'INHA, ou encore le projet ARTLAS. Ce retard français tranche avec l'engouement affirmé à l'étranger en faveur des publications numériques en ligne. Faut-il y voir une méfiance qui ne dit pas son nom à l'encontre de la technologie, des approches quantitatives en général, ou bien des démarches collaboratives ? (Emmanuel Château). Quoiqu'il en soit, l'université française ignore largement les enjeux des *Digital humanities* et n'a manifestement pas pris acte des recommandations du Manifeste éponyme. Dans sa lignée, il s'avère indispensable de travailler à l'ouverture des données universitaires, à leur mutualisation, en évitant la multiplication des plateformes propres à chaque institution, à la définition de métiers spécifiquement numériques, à l'adoption de standards de publication numérique partagés, à travers la création de CMS facilitant les publications, et à la création d'infrastructures (séminaires, UMR ou cursus) qui permettraient de donner une meilleure visibilité aux *Digital humanities*. En d'autres termes, instaurer une véritable culture numérique à l'université revient à « importer la

philosophie du logiciel libre à l'université » (Emmanuel Château). Dès lors, il s'agit de convaincre que la principale bénéficiaire de la libération des données universitaires sera bien la recherche classique, et que les craintes n'ont pas lieu d'être.

Au-delà des problématiques liées à la recherche universitaire, le numérique doit également être exploré en tant qu'outil privilégié de formation initiale et continue. Mais sous certaines conditions de mises en œuvre, que cette séance plénière aura permis de mettre à jour. Les remontées d'expériences rapportées par Barbara Sémel pour l'université Paris 1 témoignent de l'insuccès des formations numériques classiques fondées sur une introduction des professeurs aux potentialités du numérique. Les plans de formation qui réussissent le mieux sont ceux qui sont fondés sur les notions de « recherche-action » et de « formation-action ». En d'autres termes, il est indispensable d'adosser toute formation numérique à des projets concrets, et non pas à une simple introduction méthodologique. La formation classique n'est pas adaptée aux attentes et à la disponibilité des enseignants, qui préfèrent se former seuls, en ligne, sur les espaces numériques de travail (ENT). Sur le modèle anglo-saxon du *scholarship of teaching and learning*, il est donc préférable d'opter pour l'accompagnement concret des professeurs, si l'on veut intéresser cette communauté, plutôt que d'opter pour des formations théoriques (Barbara Sémel). L'accompagnement des professeurs a en outre l'avantage d'éviter que les projets numériques ne soient abandonnés en cours de route (Bruno Dairou). Afin que les initiatives numériques ne reposent pas simplement sur le bon vouloir de quelques enseignants isolés, il importe de ne jamais renoncer au présentiel, en nommant dans chaque établissement scolaire ou universitaire des formateurs et des animateurs dédiés.

En effet, la clé du succès des plateformes d'enseignement en ligne, ainsi que du réseau social d'une université comme Paris Descartes, repose sur l'hybridation de son modèle de pédagogie numérique (Sophie Mahéo). Les « carrefours Moodle » institués depuis 2006, fondés sur la philosophie de la « formation par les pairs », et qui ont d'emblée fait le choix de l'*open source*, s'appuient sur des rencontres concrètes, physiques, de tous les acteurs de ces plateformes, organisées par les animateurs à intervalle de six semaines. Le succès de la formation numérique des enseignants tient donc à un encadrement présentiel qui, tout en étant absolument nécessaire, ne doit pas être inhibant et doit savoir s'effacer quand une communauté de professeurs parvient à s'entendre sur un projet.

De la même manière, la définition de nouveaux métiers est essentielle dans l'animation d'un réseau social universitaire, tant les potentialités sont grandes. Un réseau social universitaire permet en effet de mettre en valeur des publications de chercheurs, de créer des groupes de tutorat, de favoriser l'émulation et le lien social en partageant des recommandations. Surtout, l'égalité entre usagers s'inscrit dans la logique même d'un séminaire universitaire participatif. Là encore, ce sont les logiques classiques de la recherche qui peuvent se régénérer à travers l'outil numérique. Chaque université devrait ainsi se doter d'un réseau social et de plateformes d'enseignement en ligne disposant d'animateurs afférents, mais en optant pour une politique d'interopérabilité des formats, afin de générer une émulation et une visibilité nouvelles des travaux universitaires. Mieux encore, un réseau social directement pan-universitaire et labélisé par l'Etat serait à inventer. Les approches transdisciplinaires s'en trouveraient favorisées.

Au-delà de l'université, toute formation des enseignants à la pédagogie numérique devrait, à chaque échelon du système scolaire, « former les enseignants à la formation informelle ». En effet, le développement ces dernières années d'espaces d'échanges non-institutionnels, comme Diigo par exemple, a conduit au développement du *personal knowledge management* (PKM), qui permet aux professeurs de se former en ligne, par eux-mêmes, à travers l'outil numérique. Ce genre de formation s'avère très utile pour la formation continue des enseignants, puisqu'il les libère des contraintes physiques ou temporelles qui les dissuadent, bien souvent, de participer aux formations classiques. Il faut donc que les formateurs prennent toute la mesure de l'intérêt des professeurs pour la « formation

informelle », et reconnaissent « l'apprentissage expérientiel et autodirigé » (Michèle Drechsler) comme un espace pertinent de formation, en l'intégrant dans les maquettes des parcours d'initiation au numérique. Par ailleurs, la libération des ressources est quelque chose d'essentiel qui ne saurait porter ses fruits uniquement dans le domaine de la recherche universitaire, puisque même des enseignants d'une classe maternelle peuvent trouver profit à aller consulter, par exemple, une ludothèque qui recenserait les différents jeux pratiqués à ce niveau scolaire (Michèle Drechsler). Loin de couper des réalités, on s'aperçoit que le numérique permet de vivifier l'enseignement classique, ceci d'autant plus qu'il ne peut se maintenir qu'à travers un recours régulier au présentiel.

EXTRAITS DU VERBATIM⁵

Trois enjeux : dissémination, mutualisation, formation

Didier Lockwood, *vice-Président du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*

Mesdames, Messieurs, Chers amis, nous allons ouvrir la réunion. Je vous remercie d'avoir accepté l'invitation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle et de participer à notre seconde journée de travail sur le numérique. Je remercie particulièrement Bernard Stiegler d'avoir accepté de poursuivre ces travaux avec nous. J'apprécie en effet beaucoup son implication dans un chantier certainement décisif pour l'avenir de la connaissance et de la transmission.

Au sortir de la précédente séance, le 2 décembre 2010, au Centre Pompidou, une évidence s'est imposée : le champ de discussion est immense et nous n'avions fait qu'effleurer les problèmes. Un constat nous avait réunis : la nécessité d'engager la réflexion sur la stratégie numérique des acteurs publics de la culture et de l'éducation. Le numérique s'affirme aujourd'hui comme un partenaire incontournable du système éducatif. De l'accès à la culture artistique à l'enseignement de l'histoire des arts, les technologies de l'information et de la communication modifient les pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants. Dans le même temps, elles fournissent des ressources culturelles inédites et contribuent à l'émergence de nouvelles formes de créations artistiques. Le numérique élabore de nouveaux cadres propices à la production des savoirs sur les œuvres d'art, à leur diffusion et à leur transmission. Il renouvelle également les modes de communication entre acteurs de la culture, les modes de capitalisation de l'information et les modes de création artistique. Nous ne créons plus la musique de la même manière qu'hier, et la diffusion auprès du public ne peut plus seulement se faire par les voies traditionnelles. Ces constats désormais largement partagés ne peuvent rester sans influence sur la politique éducative et culturelle.

Les discussions de décembre dernier ont montré que le rôle de l'Etat pouvait être important. En particulier, il peut soutenir le développement d'un numérique savant et financer des projets capables de générer un retour sur investissement envisagé sur le long terme. Le milieu éducatif a donc une place de premier ordre à jouer dans cette démarche. Cette implication du service public vise principalement à encourager l'émergence d'un marché inédit porté par de nouveaux acteurs et de possibles collaborations entre les institutions éducatives publiques et les opérateurs privés. Un tel marché doit naturellement garantir la protection de la création artistique et culturelle. Il doit aussi permettre une activité génératrice d'indépendance matérielle pour les créateurs et une large autonomie des utilisateurs. Il nous reste encore à déterminer les stratégies les plus efficaces susceptibles de concilier les impératifs de qualité avec les enjeux économiques et juridiques. Notre première table-ronde permettra de réfléchir aux modalités permettant de rendre accessibles les contenus artistiques et culturels élaborés par les acteurs de l'éducation pour les élèves comme pour les enseignants. Entre d'un côté la logique de dissémination de l'offre culturelle, et de l'autre la constitution d'interfaces collaboratives, les contenus nécessitent d'être repensés, tant dans leur forme que dans leur accessibilité pour le public.

Cette séance s'inscrit donc résolument dans une démarche prospective capable de prendre en compte les enjeux les plus importants de la problématique. Dans notre écosystème industriel, l'œuvre d'art est devenue à la fois un objet de communication et un mode d'expression citoyen. Il importe d'identifier tout ce qui contribue à faire du numérique une valeur ajoutée pour la transmission des

⁵ L'intégralité du verbatim est consultable en ligne sur le blog du Haut Conseil à l'adresse suivante : <http://www.portailhceac.wordpress.com>.

connaissances. Mais il faut ici encourager ce qui garantit les exigences démocratiques inhérentes à l'économie du savoir. Discuter de l'éducation artistique et culturelle, c'est avant tout parler du contact avec toutes les formes d'œuvre d'art. Un contact direct qui doit être garanti à tous les élèves, et que les enseignants doivent pouvoir faciliter. Les technologies de l'information et de la communication se proposent comme des outils d'accompagnement propices à cette démocratisation du savoir pour généraliser le contact direct avec l'art. Mais qu'en est-il de la vocation pédagogique des métadonnées générées autour de l'art ? Du partage collectif à la co-construction des savoirs, comment envisager les contours d'une offre culturelle numérique fondée sur les impératifs éducatifs ? Ces modalités de mise en action des stratégies numériques pour l'éducation artistique et culturelle interrogent aussi les bonnes conditions d'une mutualisation des offres spécifiquement dédiées aux arts et à la culture. Face à la multiplicité des produits culturels en ligne, elles doivent pouvoir être identifiables et générer de la valeur ajoutée. En conséquence, il est indispensable que ces offres soient pensées pour répondre aux besoins des enseignants, des élèves et des acteurs culturels. Les outils et les logiciels pour élaborer un cours ou un support pédagogique d'accompagnement à l'apprentissage scolaire sont multiples. Comment maximiser l'assimilation des élèves ? Surtout, de quelle manière faire du numérique un moyen d'appréhension sensible de la création artistique ?

Sur le terrain, force est de constater l'inégalité des enseignants quant à la maîtrise des outils et des pratiques numériques. Si les équipes pédagogiques ont peu de temps à consacrer à ce chantier, de nombreuses propositions individuelles émergent. Elles nourrissent largement les stratégies éducatives des établissements, quand ils en disposent. Il en résulte une offre pédagogique trop disparate. La formation continue des enseignants doit donc faire l'objet d'un volontarisme accru dont il faut définir les modalités. Les chantiers sont donc nombreux et j'espère que notre séance d'aujourd'hui permettra d'identifier des pistes de proposition à la hauteur des enjeux qui se présentent à nous. J'espère aussi que nous pourrions identifier quelques-uns des grands principes susceptibles d'inspirer un débat national que je juge absolument indispensable. Peut-être la rédaction d'une charte constitue-t-elle un objectif souhaitable. Je livre cette interrogation à votre sagacité et j'invite Bernard Stiegler à ouvrir nos travaux. Merci Bernard.

Favoriser la « grammatisation numérique » et l'émergence de communautés critiques

Bernard Stiegler, directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou

Merci Didier, bonjour à tous. Je dois dire que je me réjouis qu'on m'ait proposé de mettre notre journée, si je puis dire, sous la question de ce qu'on appelle les *Digital Humanities*. Je m'en réjouis parce que, cette problématique, je vais un tout petit peu m'y attarder, et on peut se demander ce qu'elle signifie. On pourrait se dire, puisque le terme *Humanities* vient de la Renaissance, qu'il y a eu la Renaissance imprimée, les Humanités imprimées de la Renaissance, et qu'il y aurait maintenant les Humanités numérisées du XXIème siècle. Peut-être une autre Renaissance, espérons-le... Il y a beaucoup de choses à dire sur ce sujet : il y a les *Digital Humanities*, il y a les *Web Sciences*, les *Web Studies*, la *Web Philosophy*, nous-mêmes à l'IRI nous portons d'ailleurs un séminaire sur ce sujet. Et si j'y insiste un tout petit peu, c'est parce que cela signifie que dans le champ épistémique et épistémologique national, mais *surtout* international, la France est *très* en retard sur ces sujets. Très en retard. Les choses avancent extrêmement vite. Et donc je me réjouis que dans cette enceinte on fasse avancer aussi ces problématiques. Il n'y a pas que le Haut Conseil qui le fait, il y a en ce moment même à l'Ecole Normale Supérieure un séminaire qui se tient sur ce sujet, il y a eu un manifeste publié par l'Ecole des Hautes Etudes, plusieurs universités, plus de trente laboratoires du CNRS sur le sujet des *Digital Humanities*, sur l'importance de les développer, etc. Donc les choses émergent. Il faudrait se demander ce que cela signifie.

A l'IRI, mais aussi à Ars Industrialis, où nous travaillons beaucoup sur ces questions, nous pensons que cela signifie également que des problématiques comme celle que l'on appelait autrefois la « recherche-action », sont en train de réémerger dans des conditions nouvelles. La « recherche-action », c'était un modèle issu de la psychologie américaine, ou la psychosociologie américaine, qui disait que quand on fait des travaux dans le champ psychique ou dans le champ sociologique, on travaille avec des objets qui sont des sujets, et que du coup, ces sujets deviennent actifs dans le travail de recherche lui-même, et qu'il valait mieux le savoir et l'intégrer. Kurt Lewin qui est le théoricien de cela, avait développé tout un ensemble de propositions méthodologiques, mais aussi de perspectives scientifiques. Nous pensons, nous, qu'aujourd'hui il faut parler de « recherche contributive », dans la mesure où de grandes communautés d'amateurs se constituent sans nous attendre. On n'a pas attendu le Haut Conseil ni l'Ecole Normale Supérieure ni personne pour que les choses se mettent en place et que nous voyons se développer de manière plus ou moins sidérante, pour nous qui avons souvent l'impression d'être des spectateurs, je ne vais pas dire impuissants, mais très peu actifs, en tout cas très retardataires. Je me réjouis aussi de ce que nous parlons de ce sujet dans la salle Walter Benjamin. Car Walter Benjamin fut quand même le grand penseur de ce qui n'était pas les *Digital Humanities*, mais je dirais, les *Analog Humanities*. Il posa le problème de la reproductibilité technique dans des termes qui ont été souvent très mal compris d'ailleurs, mais absolument essentiels et qu'il faudrait bien revisiter, relire aujourd'hui pour le sujet de notre rencontre.

Nous soutenons à l'IRI que ces questions de numérisation, dont les *Digital Humanities* nous entretiennent, sont en fait un stade de ce que nous appelons, en nous appuyant sur les travaux de Sylvain Auroux, un processus de « grammatisation ». La grammatisation est un processus dont il est assez difficile d'identifier le point de départ, mais en tout cas, dont il est certain, avéré, qu'il est en route dès le néolithique. En quoi cela consiste, la grammatisation ? C'est ce qui va conduire à la production des « grammata », c'est-à-dire des lettres, à l'écriture telle que nous la pratiquons toujours. C'est un processus de discrétisation de flux. Par exemple, des flux de moutons, un troupeau de moutons apparaît comme un flux pour un berger, et la discrétisation, c'est ce qui va permettre de faire une liste d'éléments finis et discrets de ce troupeau de mouton. Par exemple, de dire « il y a trente-deux moutons », pas forcément en ayant le concept du nombre trente-deux, mais en ayant trente-deux billes qui vont dupliquer les moutons. Et cela permettra au berger, ensuite, quand il rapporte le troupeau, que celui qui l'a missionné dise, voilà, ces trente-deux billes, il n'y en a plus que trente-et-une. C'est ça le début de la grammatisation. C'est une très longue histoire, dont par exemple ce qui se passe à la Renaissance et qui donne la naissance de ce qu'on appelle les Humanités, au sens de *Humanities*, c'est un stade dans ce processus de grammatisation qui est celui de l'imprimerie et sur lequel Auroux a beaucoup travaillé. Il a montré que cette grammatisation du patrimoine culturel, linguistique en particulier, induit une révolution totale de la vie de la langue elle-même qui fait de cette langue un instrument de pouvoir, qui sera celui en particulier des missions de l'ordre de la Compagnie de Jésus.

C'est ça le sujet d'aujourd'hui dont nous parlons. Parce que l'art, le cinéma, la musique, etc., c'est très bien, ce sont des sujets de l'Institut national d'histoire de l'art, mais c'est aussi et d'abord le fer de lance de la politique du développement industriel des Etats-Unis. C'est l'objectif de la Corée du Sud d'en devenir le leader mondial, depuis déjà plusieurs années, etc. Et donc au moment où nous voyons ce que Walter Benjamin présentait comme le développement d'une reproductibilité technique *industrielle*, et non plus simplement artisanale, se mettre en place cette fois à l'échelle des réseaux numériques, à une échelle mondiale et à la vitesse de la lumière, l'enjeu dont nous parlons aujourd'hui ici, c'est évidemment l'éducation artistique au lycée, au collège ou ailleurs, mais dans ce contexte-là.

Alors je soutiendrai rapidement que la grammatisation numérique, à laquelle il faudrait consacrer des années de travail (ça c'est le programme des *Digital Studies* plus précisément), et mobiliser des ingénieurs, des scientifiques, toutes sortes de compétences, des logiciens, des

philosophes, des spécialistes du langage, etc. Très rapidement, je dirais que dans le champ qui nous concerne, la grammatisation numérique induit, comme toujours un processus de grammatisation, deux processus fondamentaux pour nous, qui sont d'abord un élément d'analyse. La grammatisation c'est toujours un processus analytique, qui donne accès d'une manière nouvelle, parce qu'analytique, en décomposant des matériaux, des flux, là en l'occurrence ce sont aussi des œuvres. Alors, décomposer en zéro et en un pour en faire des trains binaires de données qu'on peut envoyer par paquets sur les réseaux normalisés par TCPIP, mais aussi décomposer avec par exemple des algorithmes d'analyse automatique de contenus et toutes sortes de choses, cela relève de ce qu'on appelle le web sémantique. Mais c'est aussi par exemple analyser avec la contribution d'annotateurs qui sont aussi des publics qui peuvent produire des annotations, ce que Didier appelait tout à l'heure des métadonnées, qui vont être générées par des publics, des destinataires des œuvres. Ce point est extrêmement important, je vais y revenir tout à l'heure très rapidement.

Deuxièmement, la grammatisation permet toujours, d'autre part, ce que j'appellerais en prenant une expression qu'on utilisait beaucoup à l'IRCAM, une « resynthèse ». C'est-à-dire qu'à partir des éléments analytiques, on peut resynthétiser et reproduire quelque chose qui ne paraît pas du tout sous un mode analytique mais sous un mode synthétique. Et je prends le mot synthétique au sens d'Aristote, au sens de Kant, au sens des philosophes, c'est-à-dire comme une unité synthétique, c'est-à-dire qui produit de l'un. Et cette resynthèse, c'est aussi ce que fait par exemple un amateur de musique lorsque, ayant appris à déchiffrer des partitions, il s'appelle par exemple Roland Barthes, il lit une partition de Schumann, et il la joue. Et ce qu'il joue, ça n'est pas analytique. Cela passe par un savoir analytique pour ce qui concerne Roland Barthes, pour ce qui est de lire la partition, d'entrer dans le flux musical de Schumann. A la différence de quelqu'un qui ne sait pas lire la musique, il y a un accès analytique à Schumann ici. Mais à un moment donné, c'est resynthétisé sur le piano de Roland Barthes et cela donne une « expression ». J'emploie ce mot d'expression au sens où on le trouve chez Spinoza ou chez Deleuze quand on entend Spinoza. La substance s'exprime. Il y a des expressions de la substance. Là en l'occurrence, je ne vais pas faire un retour à Spinoza qui est très à la mode en ce moment, mais ce n'est pas tout à fait pour moi une question de mode. Ou alors de mode au sens où il y a des « modes de la substance » !... Mais par contre, ce dont nous parlons aujourd'hui, tout ce qui concerne le patrimoine culturel, etc., c'est ce qu'on appelle le symbolique. Par exemple dans la pensée des psychanalystes lacaniens on appelle ça le symbolique, mais aussi chez Edward Sapir ou chez Claude Lévi-Strauss. Et le symbolique ne se produit jamais que comme une resynthèse.

Le symbolique a une histoire, que j'appelle personnellement, non seulement grammatisée, l'histoire de la grammatisation, mais une histoire organologique. Il y a des sociétés où la grammatisation n'a pas encore vraiment commencé. Si on entend par grammatisation la capacité à identifier des systèmes finis d'éléments discrets. Ce qui existe avec le système de comptage des moutons avec les billes d'argile dont je vous parlais tout à l'heure, cela remonte à sept ou huit mille ans, mais je ne suis pas sûr qu'à l'époque de la grotte Chauvet, on soit capable de produire des systèmes finis d'éléments discrets. Je suis même absolument sûr qu'on ne peut pas. Peut-être que je me trompe. On a des surprises parfois avec la paléanthropologie. On croyait qu'il était impossible que, et puis finalement c'était possible. Par exemple, on croyait qu'avant Lascaux ce n'était pas possible, et puis en fait vingt mille ans avant Lascaux pratiquement, dix-huit mille ans avant Lascaux, c'est même presque plus impressionnant que Lascaux. C'est pour moduler, tempérer mes affirmations.

Quoi qu'il en soit, un système symbolique est toujours un système d'expression, c'est-à-dire de resynthèse. Que les gens qui peignent sur les parois de la grotte Chauvet ou de Lascaux aient des capacités analytiques, cela est certain, elles ne sont pas grammatisées, mais ils ont évidemment des capacités analytiques. Ces capacités analytiques, cela s'appelle tout simplement des savoirs. Savoir quelque chose, c'est avoir un savoir analytique. Par exemple, savoir pêcher la truite à la mouche, c'est être capable de discerner un certain nombre de choses, de discrétiser un certain nombre de choses.

Mentalement mais pas forcément consciemment. Cela peut être un savoir purement empirique. La grammatisation, c'est ce qui va transformer ce savoir empirique en un savoir relativement conscient, identifié, etc. Le numérique pose les problèmes d'un nouveau stade de la grammatisation qui rend possible de nouvelles capacités analytiques, mais aussi de nouvelles capacités de resynthèse, car chaque fois qu'il y a de nouvelles capacités analytiques, il y a de nouvelles capacités de resynthèse.

Quelques mots sur ces capacités analytiques. Nous y travaillons beaucoup à l'IRI et j'y ai beaucoup travaillé à l'IRCAM avec Vincent Puig qui est avec moi maintenant à l'IRI et j'y ai aussi beaucoup travaillé à l'INA. A l'INA c'est moi qui ai déclenché le changement d'orientation de la direction de la recherche de l'INA en disant « on ne travaille plus du tout sur des images de synthèse, mais sur l'analyse du traitement du signal dédié à l'analyse des archives de l'INA ». C'était il y a quinze ans, cela semblait inaccessible, mais aujourd'hui les résultats sont absolument spectaculaires. Il y a quatre-vingt mille mots du thésaurus de l'INA qui sont aujourd'hui identifiés en cinq langues différentes par le résultat d'une collaboration que j'avais lancée entre l'IMCI et l'INA, cela s'appelait le programme « Olive » et permit la concrétisation de ces résultats. Les progrès des savoirs analytiques dans le domaine de la prise de connaissance, je dis bien de connaissance, des fonds numérisés, par exemple d'œuvres littéraires, cinématographiques, musicales, sont absolument colossaux. Mais on n'en tient absolument aucun compte dans la politique actuelle, dans la mesure où ça n'a aucun intérêt pour le marché à court terme, que ça apparaît être des sujets d'universitaires échevelés complètement dans la lune, comme Thalès qui regardait dans les étoiles, mais qui a comme ça produit la calendariété contemporaine. On se dit « collons au marché, voyons ce qui va pouvoir rapporter des sous à Vivendi ou à je ne sais quoi dans les trois ans qui viennent ». Non, ce n'est pas le sujet, une politique c'est précisément quelque chose qui prend en charge ce que le marché ne prendra jamais en charge. Car le marché ne prend en charge que ce qui est solvable.

Aujourd'hui il y a des possibilités extraordinaires qui créent les marchés de demain, bien entendu. Mais qui ne sont pas solvables aujourd'hui. De reconstituer des communautés d'amateurs diacritiques, instrumentées, je ne dis pas instrumentalisées, instrumentées par la mise en œuvre de dispositifs comme par exemple toutes les technologies liées à ce qu'on appelle le web sémantique et qui relèvent de ce que je viens de décrire à l'instant comme l'analyse automatisée. Ou les technologies de ce que l'on appelle le web social et qui relèvent de l'annotation, de la participation et de la contribution de tous et de chacun. Une querelle s'est installée à la fin des années 1990 entre les tenants du web sémantique d'un côté et ceux du web social de l'autre, qui est une vaine querelle car il n'y a pas du tout d'opposition entre le web sémantique et le web social. Ce qui ne peut pas se faire avec le web sémantique se fait avec le web social, ce qui ne peut pas se faire avec le web sémantique se fait avec le web social, jusqu'au moment où le web sémantique permet de faire des choses qu'autrefois seul le web social pouvait faire, tout ça est lié au progrès de la recherche fondamentale ou de la recherche appliquée dans ce qu'on appelle l'informatique.

Quoi qu'il en soit, comme je vous le disais tout à l'heure, les caravanes ne nous ont pas attendus pour passer. Les caravanes d'amateurs traversent le désert institutionnel contemporain et elles avancent, elles font la route de la nouvelle soie, une soie numérique. Et elles produisent des agrégations de jugement. C'est-à-dire que ces communautés d'amateurs sont en train de mettre en œuvre pratiquement, finalement, je crois, les conséquences de considérations d'Emmanuel Kant dans la *Critique de la raison pure* et la *Critique du jugement*, lorsqu'Emmanuel Kant dit « l'œuvre d'art ne peut pas être l'objet d'une ontologie ». Il ne peut pas y avoir une ontologie de l'œuvre d'art, quoi qu'en prétende Monsieur Pouivet, professeur à l'université de Nancy. Il ne peut pas y avoir d'ontologie de l'œuvre d'art, c'est-à-dire de science de l'art, parce que les objets d'art sont des objets de jugements réfléchissants, c'est-à-dire subjectifs et inobjectivables. Ils ne peuvent pas être objectivés. Aucune machine, aussi intelligente qu'elle puisse être, jamais n'objectivera la plus grande valeur de tel jugement par rapport à tel autre, parce que le jugement est un jugement esthétique, un

jugement réfléchissant. Est-ce que cela veut dire qu'on ne peut pas appliquer des algorithmes du web sémantique à des œuvres ? Non, ça ne veut pas dire ça. On peut très bien discrétiser des éléments qui vont permettre d'appuyer des jugements subjectifs sur des données objectives. Par exemple, il y a tant de las bémols dans cette partition. Il y a tant de cellules motiviques identifiables dans cette partition. Il y a ceci, il y a cela. On peut reconnaître aujourd'hui une forme sonate avec un ordinateur par exemple, il n'y a aucun problème. Et ça c'est très important, que l'on puisse apporter à des communautés critiques des aides à l'expérience esthétique du jugement qui vont leur permettre d'affiner leur discernement. Parce qu'un amateur ne peut pas objectiver son jugement. En revanche, il a besoin de discerner. Et s'il ne discerne rien, ça n'est pas un amateur.

Vous le savez, je l'ai déjà dit ici à la séance précédente, du moins celle d'avant, du mois de janvier, nous, nous pensons que l'opportunité du numérique est de déconsumériser le rapport aux œuvres d'art. Le rapport consumériste est un rapport qui s'est installé selon moi au début du XXème siècle principalement. J'ai soutenu très récemment que c'est tout le sens de l'œuvre de Marcel Duchamp qui a causé ce problème. C'est écrit dans ses textes, je ne l'ai pas inventé. A savoir que, au début du XXème siècle, une désinstrumentation des amateurs est apparue qui a fait qu'il n'était plus nécessaire de savoir jouer Schumann au piano pour pouvoir l'écouter. Et Roland Barthes dit, oui mais du coup, on ne peut plus l'entendre. On ne peut plus l'entendre parce que Schumann, quand on ne sait pas le jouer, ça n'a pas grand intérêt, dit-il, en tout cas pour ce qui concerne les pièces pour piano. On ne dirait sûrement pas la même chose des œuvres de chambre, par exemple. Mais quoi qu'il en soit, il y a eu un désarmement des amateurs au court du XXème siècle avec les technologies analogiques. Pas de tous les amateurs. Par exemple, François Truffaut ou Jean-Luc Godard, qui étaient des amateurs, se sont armés d'une caméra seize et même d'une caméra huit, et ils ont inventé une nouvelle forme de cinéma, d'abord comme une activité critique d'ailleurs. C'était ça les *Cahiers du cinéma* à l'époque.

Alors, ce que nous soutenons, c'est qu'aujourd'hui un réarmement des amateurs se produit. Un réarmement parce que d'une part, des capacités analytiques nouvelles sont accessibles aux amateurs et aujourd'hui à tout un chacun. Et ces communautés critiques que sont les communautés de contribution qui ne nous attendent pas pour développer, sont extrêmement actives et développent toutes sortes de propositions nouvelles terriblement intéressantes. Et d'autre part, il y a un réarmement instrumental des individus par le fait qu'ils peuvent accéder à la resynthèse, c'est-à-dire qu'à un moment donné, ils peuvent, à travers tous ces matériaux analytiques, eux-mêmes exprimer des propositions, des visions, avoir une activité artistique au sens où, là je parle d'amateurs, au sens où on fait du théâtre amateur, de la musique amateur, etc. Et non pas où on est amateur de musique simplement. Je dis tout cela parce que je crois que c'est ça l'enjeu des *Digital Humanities* et que toutes sortes de possibilités s'ouvrent, dont je pense que la plus importante aujourd'hui, par rapport à l'enceinte dans laquelle nous nous trouvons, je ne parle pas de l'INHA, je parle du Haut Conseil, mais je crois que c'est aussi vrai pour l'INHA, est celle de réfléchir aux conditions d'émergence et de formation de ce que j'appellerai des communautés critiques.

Nous disons à l'IRI depuis plus de cinq ans maintenant qu'il faut développer des espaces critiques, c'est ce que nous essayons de faire. Nous en créons, qui sont d'ailleurs de mieux en mieux identifiés maintenant sur le web, qui commencent à rassembler pas mal de monde, mais ces espaces critiques, il doit y émerger ce que nous appelons des communautés critiques. Nous avons soutenu à l'IRI à travers plusieurs programmes, en particulier un qui s'appelle « Simcast », la nécessité pour les grandes institutions, qu'elles soient éducatives comme les conservatoires de musique, la Bibliothèque nationale, l'INA, etc., d'agencer les métadonnées *bottom up* qui sont produites par les communautés critiques, les métadonnées *top down*, qui sont produites par les académies critiques. Mais je distinguerai ici les communautés des académies. Une académie, il y en a une toute proche d'ici puisque « rue Richelieu » c'est le nom d'un homme qui a créé l'Académie française, une académie, c'est ce qui produit des métadonnées *top down*, c'est-à-dire des métadonnées qui sont labélisées,

évaluées, etc. Une communauté critique, c'est ce qui produit des métadonnées *bottom up*. Mais aujourd'hui, le numérique impose que ces deux champs se rencontrent, mais se rencontrent amicalement. Dans la paix et pas sous le contrôle du marché. Surtout pas sous le contrôle du marché. Indépendamment du marché. C'est pour ça que nous sommes très contents à l'IRI de participer, avec le Ministère de la Culture, au portail des arts, parce que c'est très précisément ce que nous essayons de mettre en œuvre avec le Ministère, à savoir que l'Etat fasse son travail de garantir une qualité, une rigueur, que là je n'hésiterai pas à appeler scientifique, de production de métadonnées, de documentation, etc., imposée par des années, des siècles, presque des millénaires de savoir. Par exemple, l'école des Chartes, ce sont presque mille ans de compétences qui s'accumulent sur, j'oserais dire, la traçabilité dans la grammatisation ancienne, y compris manuscrite, des documents et des archives.

Et le numérique vient bouleverser tout cela, y compris avec des effets Wikileaks absolument terribles. Pas simplement dans le champ diplomatique, mais aussi dans le champ artistique, dont Andy Warhol entrevoyait d'ailleurs l'advenue et dont Charlie Parker et le free jazz ont tiré les conséquences également dans le monde analogique. Parce que le jazz c'est ça. C'est le *bottom up* et le *top down* qui s'agencent l'un avec l'autre. Mais aujourd'hui il faut évidemment essayer d'inscrire tout cela dans un contexte qui est celui des grandes institutions culturelles. Comment, et je m'arrêterai là-dessus, en travaillant très sérieusement, par exemple, réexaminer les politiques de ciné-clubs, qui s'étaient développées il y a une cinquantaine d'années ? Et alors se demander que serait un ciné-club à l'époque des communautés critiques d'amateurs. Et en quoi l'Education nationale, par exemple, ou les écoles de cinéma, ou les universités, pourraient et devraient constituer des communautés critiques de ciné-club qui tirent partie de la numérisation, telle qu'elle permet par exemple de faire une avant-scène cinéma extraordinairement nouvelle, qui remet complètement sur le chantier, par exemple, les questions que posait la Nouvelle Vague. Dans un contexte qui n'est plus la caméra Beaulieu, mais TCPIP et les normes d'encodage et de discrétisation des flux cinématographiques par exemple. Ça suppose aussi d'articuler ces communautés critiques au sens de l'analyse critique, avec des communautés instrumentales.

C'est moi qui ai lancé à l'INA il y a maintenant pas mal d'années, un programme qui est aujourd'hui officiel dans l'Education nationale et qui s'appelle « Apprendre la télévision » et qui repose, par exemple, sur des analyses de journaux télévisés. Et je suis très content de l'avoir fait parce que beaucoup de profs s'en réjouissent, mais je pense qu'aujourd'hui ce n'est plus du tout suffisant de faire ça. C'était très bien de faire ça en 1996. On ne pouvait pas faire beaucoup mieux que ça, mais aujourd'hui on peut faire beaucoup plus. Par exemple, il faut faire faire des images aux enfants. Aujourd'hui, de toute façon, ils en font, ils ne nous attendent pas. Cela signifie que pour nous, être capable d'accéder à l'analyse, cela signifie être capable à un moment donné de resynthétiser cette analyse et d'« exprimer », au sens de Spinoza, la substance de la télévision ou du cinéma. Voilà les éléments que je voulais vous proposer comme ce qui pourrait constituer les lignes perspectives pour une politique des *Digital Humanities* dans le champ culturel et artistique au XXIème siècle. Merci de votre attention.

QUELLES STRATEGIES D'EDITION POUR LES RESSOURCES CULTURELLES ET ARTISTIQUES GENEREES PAR LES DIGITAL HUMANITIES ?

« Reconnaître l'importance des activités hors marché »

Philippe Aigrain, *Directeur Sopinspace, Société pour les espaces publics d'information*

Merci. Merci à vous deux de l'introduction qui me facilitera beaucoup les choses. Je vais commencer par vous faire voyager rapidement dans deux sources de mon regard sur les questions qui vous occupent. La première est d'ordre d'analyse et de proposition que je fais sur les règles, disons la régulation de la production, de l'accès et de l'usage des connaissances et des créations. La deuxième portant sur les outils et les pratiques de l'accès de ces processus de production et d'appropriation culturels et artistiques. Si je suis invité aujourd'hui, c'est sans doute plutôt à cause du premier élément, c'est-à-dire de mes travaux, dont le fil conducteur est la réflexion sur les conditions d'existence de ce que j'ai appelé une société culturelle « de beaucoup vers tous ». Qu'est-ce que ça veut dire ? Ça veut dire, très simplement, une société dans laquelle un grand nombre de gens produit des choses qu'on peut appeler des œuvres, des contenus, des expressions, au sens spinozo-stieglerien. Et les rend potentiellement accessibles à tous en les rendant accessibles sur des réseaux universels d'échange d'informations, sachant qu'un grand nombre d'entre eux n'aura qu'un public ou un groupe d'amateurs critiques réduit. D'autres, ou les mêmes une fois, parce qu'ils ont rencontré cette fois-là un intérêt plus vaste, auront un public élargi, et puis quelques-uns auront des publics qui ressemblent à ceux des œuvres diffusées par les industries culturelles centralisées.

Quand je dis « conditions d'existence », je veux dire à la fois les conditions d'existence techniques, les conditions d'existence au niveau des capacités des individus, et aussi les conditions d'existence au niveau du financement de la possibilité de se livrer aux activités correspondantes. A quoi est-ce que cela m'a conduit, maintenant ? Cela m'a conduit en premier à reconnaître l'importance des activités hors marché, c'est-à-dire l'élément central d'impact des technologies informatiques et numériques, c'est avant tout l'existence de gigantesques sphères d'activités qui sont hors marché au sens fort, c'est-à-dire pas seulement parce qu'il y aurait un coût marginal nul d'accès à quelque chose, parce que ce serait financé par de la publicité, ce n'est pas ça que j'appelle le « hors marché ». Ce que j'appelle le hors marché, ce sont des activités qui reposent réellement sur des modes d'échange ne faisant appel à aucune transaction économique ou monétaire directe ou indirecte. Evidemment, ça ne veut pas dire que ces choses-là n'aient pas besoin de disposer de ressources économiques, mais l'école était et est encore largement, hors marché, même si l'on construit quand même des écoles et que l'on paye quand même des enseignants.

Au-delà de l'importance accrue de ces conditions, de ces activités hors marché, qui nous imposent de changer d'avis ou de méthodes en matière de mesure de la valeur ajoutée ; parce qu'on ne va pas mesurer la valeur ajoutée d'une activité hors marché avec les mêmes instruments de mesure que pour une activité économique. Au-delà de ça, cela m'a amené à reconnaître l'importance des communs, donc des ressources communément accessibles et librement utilisables, culturelles et artistiques, après avoir éprouvé dans les années quatre-vingt et quatre-vingt dix le choc de me rendre compte qu'il n'en existait pratiquement aucune pour les médias d'enregistrement temporel. C'est-à-dire qu'il y avait pratiquement zéro œuvre cinématographique ou enregistrement sonore utile qui était dans le domaine public au sens large, y compris sur le plan de la composition. Et puis, évidemment, cela m'a conduit à faire des propositions pour mutualiser, au sens de mutualisation de ressources économiques, leurs conditions d'existence. Ces travaux, décrits comme ça, paraissent très abstraits, mais ils sont ancrés dans des études très précises, d'une part des pratiques auxquelles se livrent les acteurs du partage des œuvres numériques, et d'autre part de la diversité de pratiques qui sont rendues possibles suivant les modes d'accès et les droits d'usage des œuvres. Petit exemple, on assiste aujourd'hui à une sorte de régression contre-réformiste en matière, y compris d'accès à des médias extrêmement classiques comme le texte, c'est-à-dire que vous voyez de plus en plus sur le web l'équivalent du streaming pour le texte : des encapsulations à travers un logiciel principal qui s'appelle ScriptD qui vous impose de lire du texte comme vous feriez du streaming sur un document audio, et si jamais vous voulez l'imprimer, il faut avoir un compte Facebook. Et sur de nombreux sites, y compris des sites de médias, des sites éducatifs, vous voyez se développer cette forme de diffusion. De la

même façon, la stigmatisation du partage entre individus des œuvres culturelles et disons, la guerre menée contre lui avec des instruments juridiques ou des instruments de pollution volontaire des plateformes de partage, a conduit au développement privilégié d'accès dans des formes appauvries, comme celle du streaming, une sorte de « télévisonisation » du numérique. Ca c'est du qualitatif, donc ça ne se prête pas à des mesures, sauf des mesures sur la part respective de ces différentes formes d'accès.

Mon autre sujet de travail empirique, c'est l'analyse à grande échelle, empirique, quantitative, de la diversité d'attention aux œuvres à l'intérieur d'un média donné suivant la façon dont on accède à ces œuvres. C'est-à-dire l'analyse comparative de la diversité de la concentration plus ou moins grande sur quelques œuvres de l'accès dans le contexte, par exemple, de l'édition sur support, le contexte de la distribution numérique de type téléchargement, le contexte du streaming ou le contexte du partage sur différentes formes de réseaux pair à pair, avec des valeurs très différentes évidemment dans tout ça. La deuxième activité, c'est que professionnellement, ça fait environ vingt-cinq ans que je me consacre à développer des systèmes de visionnement, d'écoute et de lecture, qui donnent une place essentielle à l'annotation. Et plus récemment, à des pratiques collectives de l'annotation. J'ai fait un peu le chemin inverse de quand nous nous sommes rencontrés avec Bernard Stiegler il y a vingt-deux ans. Moi je travaillais sur l'image animée et la musique, et lui principalement sur le texte et aujourd'hui c'est l'inverse. Aujourd'hui je travaille essentiellement sur des systèmes d'annotation textuelle, des systèmes d'analyse d'arguments dans les débats et des systèmes de gestion de propositions dans l'élaboration de politiques.

Là vous avez un exemple qui est, finalement, la seule contribution que j'ai faite à l'éducation culturelle et artistique, qui est un système de mise en ligne et d'annotation collective de texte, qui est assez significativement utilisé dans l'éducation secondaire aux Etats-Unis, plutôt niveau Lycée que niveau Collège, niveau *High School*. Et qui est utilisé de deux façons. L'une dont vous voyez un exemple ici, qui est le travail collectif, en classe, d'annotation de textes, qui sont des textes de littérature mis au programme des classes correspondantes, et vous voyez peut-être pourquoi, à part peut-être un professeur en France, je crois, c'est une forme d'activité éducative, les Américains appellent ça le *text centered teaching*, qui n'a que peu été adoptée en France. Parce que c'est un kit extrêmement collectif, et d'abord cela se passe dans des classes où chaque élève a un ordinateur, et ensuite les élèves annotent chacune des parties du texte, et dans un deuxième stade, ils vont répondre aux annotations des autres. C'est calé sur une heure de cours, qui dure là-bas vraiment une heure. [Démonstration] Donc c'est l'autre mode d'utilisation dans le champ éducatif et artistique et culturel. C'est la même chose mais ce sont des communautés de professeurs qui annotent les textes mis au curriculum de façon à préparer les cours. Cela donne lieu à publication. Ces travaux conduits en classe en général ne sont pas publiés, sont conduits de façon privée par les élèves et sont remis à zéro à chaque fois qu'une nouvelle classe va s'en emparer.

Maintenant, à partir de ça, parmi la liste peut-être excessivement longue de questions qui a été soumise à notre réflexion, j'en ai pris deux, parce que c'était le maximum que j'avais le temps de traiter. Il y en a une où vous deviez probablement m'attendre, qui est la réflexion sur ce qui est très justement appelé le cadre démocratique pour permettre la transmission du savoir comme la création artistique. Là, peut-être, une remarque préliminaire : l'idée de permettre la création artistique laisserait penser que celle-ci serait en quelque sorte menacée. Or, ce n'est pas du tout pour dire que tout baigne dans la vie et l'économie de la création, mais je crois que ce serait vraiment un contresens de penser que la création artistique entendue au sens large, incluant l'interprétation pour la musique ou le cinéma et l'expression publique autoréflexive sur la qualité de cette expression, va mal. Au contraire, le problème social, sociétal auquel nous sommes confrontés, c'est qu'elle n'a jamais été aussi bien. C'est ça le problème. On a multiplié par dix environ le nombre des contributeurs de contenus de qualité. Et du coup, il y a un contresens gigantesque à se poser simplement la question de comment l'économie

qui faisait vivre quelques dizaines de milliers de créateurs et de contributeurs dans différents médias, va pouvoir survivre dans sa géométrie et l'édition correspondante. Alors qu'en réalité on est confronté à un problème : même dans la musique, l'accès aux salles de concerts est devenu une ressource essentielle pour l'accès aux revenus pour les musiciens, et néanmoins on constate que le nombre de concerts par an fait par des musiciens diminue. Il diminue tout simplement parce que la quantité de musiciens de qualité susceptibles d'accéder à ces salles a considérablement augmenté. Le nombre de groupes qui font des concerts, en revanche, augmente énormément. Donc, en réalité, s'il s'agit de faire exister la création artistique, ne nous trompons pas de cible, c'est-à-dire, il s'agit de faire exister une création artistique des pratiques culturelles considérablement étendues.

Et c'est pour ça que j'ai moi-même changé le fusil d'épaule. Pendant longtemps, pour mettre un terme à la guerre au partage, j'essayais de prouver qu'il ne serait pas difficile de compenser le malheur dont les industries culturelles pourraient souffrir du partage. Et puis je me suis rendu compte un jour, d'une part, que ces malheurs étaient très douteux, n'étaient pas très visibles, mais que par contre, des questions-clés comme « comment donne-t-on des conditions pour développer des pratiques en croissance de qualité ? », ce qui est votre fonction ici dans ce Conseil, ça c'était un enjeu et un objectif extrêmement difficiles à atteindre. Et donc mes propositions récentes pour le financement mutualisé des activités culturelles sont des propositions qui visent cet objectif. C'est-à-dire, ma personne de référence a changé. Ce n'est plus le créateur professionnel qui doit pouvoir avoir assez de ressources pour pouvoir continuer sa pratique et la qualifier sans cesse. Même si cette question est brûlante également, puisque vous savez qu'une étude faite par exemple par l'ADAMI auprès de ses membres, l'ADAMI c'est les interprètes qui ont leur nom sur la couverture des disques, une étude a montré que 75 % de ceux qui touchaient des droits de l'ADAMI touchaient plus de 50 % de leurs revenus à partir d'activités qui n'avaient rien à voir avec la musique. Donc il ne s'agit pas seulement du fait qu'ils toucheraient des activités qui viendraient de l'enseignement, de commandes artistiques ou de choses comme ça, ce qui a toujours été comme ça, qu'il y ait une majorité qui vienne d'autre chose que la vente des biens culturels. Mais là, on se retrouve dans une situation où, en fait, on a une précarisation des métiers artistiques et culturels, disons, venant de l'accroissement du nombre des gens et d'une non-mise en place de systèmes de financement plus développés, qui se traduit par ce qu'on voit aussi notamment dans la recherche et dans le champ des humanités.

A part ça, en quelques mots, sur le cadre des droits, et en même temps la question également posée des licences, je crois que la découverte par le champ institutionnel et l'adoption des licences de type *creative commons* peut induire une sorte de contresens sur ce qu'était leur but. C'est-à-dire qu'on voit aujourd'hui un discours se développer sur le fait que c'est bien que, notamment dans le champ éducatif, il y ait un versement volontaire sur ces licences, un partage volontaire par les acteurs. Juste un rappel, les rédacteurs de ces licences, eux, considéraient que le partage, et en particulier le partage minimal sous des licences sans usage commercial et sans possibilité de modifier les œuvres, c'était le plancher des droits fondamentaux des êtres humains. Et donc ils ont conçu les licences comme un moyen d'assurer *a minima*, par l'action volontaire des auteurs, ce que le droit, en réalité, devrait reconnaître, et qu'il reconnaissait avant. Je ne peux pas élaborer là-dessus, mais au temps des œuvres sur support, la possibilité de partager une œuvre était totalement, radicalement, hors du champ du droit d'auteur et du copyright également, et même du champ du droit moral. Vous pouviez prendre un livre et écrire des notes insultantes sur celui qui l'a écrit, même si c'est moi, vous ne serez pas menacé d'atteinte au droit moral. Du coup, pour moi, compte tenu de la concentration, du contrôle très fort qu'un certain nombre d'acteurs, en cours de mutation, a sur l'accès au public des œuvres (je pose toujours le problème à l'envers, c'est comment les œuvres accèdent au public et pas comment le public accède aux œuvres), compte tenu du contrôle très fort qu'un certain nombre d'acteurs, qui sont aujourd'hui de moins en moins des majors et des grands détenteurs de contenus mais qui sont de plus en plus les plateformes de distribution, notamment parce qu'elles ont passé des accords avec les

majors. C'est le cas de Google dans le Google Books qui a été heureusement cassé par la justice américaine, et pour des bonnes raisons, c'est-à-dire pas celles qui étaient invoquées en France, mais celles du fait que cela a donné un pouvoir monopolistique à un distributeur. Le même accord, en pire, vient d'être passé entre Apple et les quatre majors pour un nouveau service qui s'appelle Musicmatch. C'est une sorte de service de blanchiment de l'accès autorisé aux œuvres, mais simplement avec une petite clause qui est que les cent cinquante ou deux cents millions, parce qu'il y a deux chiffres qui circulent, de dollars par an qui auront été ramassés, iront entièrement aux majors. Donc les majors restent des acteurs, mais des acteurs dans les accords qu'ils arrivent à passer et dans la participation qu'ils ont prise.

Dernier point, parce que je sens que je suis déjà trop long, une question qui me tient énormément à cœur : « de quelle manière éviter l'effet chronophage des publications en ligne ? » Pour moi la question est mal posée, parce qu'on ne dit pas de quel effet chronophage on parle. Est-ce que c'est pour le producteur de contenus ou est-ce que c'est pour les récepteurs ? Je pense que probablement ce sont les récepteurs qui étaient en tête, mais je crois que c'est aussi intéressant de se la poser pour les producteurs. Là j'ai aussi fait des travaux empiriques, en me demandant, parce qu'à un moment donné, il y a une idée qui est apparue et qui dit que dans un monde où tout le monde s'exprime, il n'y a plus personne qui reçoit, qui lit, et qui écoute. *A priori*, comme ça, cela ne me paraissait pas vrai, à partir de l'analyse simplement des pratiques, parce qu'en fait la lecture est extrêmement, notamment dans les pratiques des blogueurs, j'en suis un, imbriquée à la pratique de l'écriture des blogs. Un blogueur, c'est quelqu'un qui lit, soit des médias traditionnels, soit des blogs, ou même des livres, ou assiste à des spectacles vivants. Du coup, je me suis posé la question : quel est l'équilibre qui s'établit ? Et j'ai formulé une conjecture qui reste complètement à prouver, comme quoi les temps s'équilibraient à peu près. Pour les individus en moyenne, le temps passé à recevoir est identique à celui passé à écrire. Si vous produisez des contenus sans jamais s'intéresser à ce que font les autres, vous n'aurez aucun public. C'est une loi d'Internet. On a du public dans la mesure où on s'intéresse à un public, et ce n'est pas forcément le même. Donc il y a une sorte d'équilibre. Même si on est dans la quête éperdue de l'attention, qui est une des libidos de la production sur Internet, même dans ce cas-là, on se retrouve quand même à avoir un besoin assez productif de se confronter par la lecture à des œuvres.

On va avoir des situations très différentes selon le rapport entre le temps de production et le temps de réception dans les différents médias. Dans la lecture-écriture, c'est difficile à dire, mais on est dans des chiffres assez petits. Ecriture-lecture de textes relativement courts, on est dans des rapports de temps qui sont dans les dizaines seulement. Dans la production d'un film ou d'œuvres extrêmement complexes comme les tags animés, je ne sais pas si vous connaissez ça, qui sont des trucs fabuleux que font les *street artists*, les tagueurs aux Etats-Unis, où ils taguent et filment en même temps, puis passent en accéléré, et où en fait l'œuvre est totalement éphémère, la seule chose qui reste, c'est la vidéo qui a été prise de ces tags. Si vous voulez voir des choses comme ça, vous regardez « Blu », cela prend parfois des jours d'action extrêmement intensive pour produire deux minutes trente. Action intensive à dix personnes, pour produire deux minutes trente de contenu. Le chronophage, si on veut le maîtriser, il faut d'abord prendre conscience, en dehors de ces espèces de lois physiques, du fait qu'il est extrêmement lié aux modèles commerciaux des plateformes qui donnent accès aux contenus, et aussi aux styles qu'ont choisi ces plateformes. C'est-à-dire que même à l'intérieur des plateformes financées par la publicité, vous avez des différences énormes entre Google et Twitter d'un côté, et Facebook de l'autre. Facebook, ce sont des services qui veulent vous capturer en permanence, qui veulent que vous soyez tout le temps chez eux. Alors que Google et Twitter sont des services qui acceptent de maintenir des points de passage, dans une certaine mesure. C'est-à-dire que malheureusement il y a aussi Youtube, Google Docs, et des tas de choses comme ça. Mais évidemment, la possession, la pratique des collections, fait penser que le numérique se traduit par le

fait de ne plus posséder des œuvres, est pour moi un très grand contresens. Les collections, le fait de disposer de sa propre collection, de la gérer, de pouvoir y accéder quand on le veut, de la structurer par de la grammatisation, prenez des outils comme Zotero ou des outils qui remplacent le *common-place book* des humanistes de la Renaissance et de l'âge classique, qui étaient des carnets de note où ils mettaient des citations. Ces pratiques-là sont essentielles, et donc ne laissez pas advenir des médias qui ne permettraient plus la possession.

[...]

Alain Giffard, *Directeur du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques (MCC)*

Je crois que la question, c'est vraiment celle que vous désignez avec le mot protocole, c'est-à-dire qu'aujourd'hui il y a une situation où des pionniers, des amateurs, sont capables de créer des situations d'appropriation critique avec des communautés d'élèves qui sont eux-mêmes considérés comme des amateurs. Ça ne veut pas dire que pour autant on est déjà passé à la condition qui est celle d'une politique d'éducation nationale, qui en l'espèce, est l'existence de savoirs constitués sous la forme de protocoles qui pourraient être dupliquables et mis en œuvre, y compris par un professeur qui est un professeur normal, et pas un amateur qui est un passionné de ces questions-là. Et de ce point de vue-là, j'ai une distance avec une partie de l'intervention de Philippe Aigrain sur l'aspect chronophage. Enfin, je dirais, l'aspect numérateur et dénominateur de la démographie culturelle et artistique maintenant avec le numérique. On a une explosion de l'expression, et c'est un phénomène que personnellement je considère comme positif du point de vue de la démocratisation. On peut certes s'interroger du point de vue de l'évaluation culturelle, mais bon, c'est un fait, beaucoup plus de gens s'expriment, beaucoup plus de gens créent. S'ajoute à ça le fait qu'il y a une politique qui duplique les contenus d'un point de vue numérique. C'est-à-dire que le même contenu ne passe pas une fois de manière fugitive à la télévision, il est présent en permanence sur le numérique. Quand Google numérise tous les livres des bibliothèques, ça veut dire que dans dix ans ou vingt ans, on aura une quantité de textes à lire, année après année, qui n'aura rien à voir avec ce que ça pouvait être auparavant. Alors ça c'est le numérateur.

Le dénominateur, j'entends bien ton raisonnement selon lequel celui qui écrit lit. Mais il y a quand même une masse de gens qui lisent sans écrire. On est dans une phase de transition pendant laquelle cela va durer encore assez longtemps, si l'on prend cette question-là. Or ce qu'on connaît, et là ça reboucle avec la question des savoirs, c'est quand même un certain nombre de données, qui à mon avis sont assez irréfutables, qui sont que la baisse quantitative de la lecture d'imprimés a commencé depuis longtemps. Elle n'est pas due au numérique, elle est antérieure au numérique, elle est une tendance de fond, attestée en France et dans l'ensemble des pays. C'est ce qui fait par exemple qu'un lecteur d'imprimés aujourd'hui en France dans les milieux populaires, c'est une vieille femme. On sait ce que c'est, ce qui fait qu'on a des phénomènes comme un jeune Anglais sur trois n'a pas de livres chez lui, un Américain du niveau du bac n'a pas le niveau requis de lecture pour entrer à l'université, d'où une politique du gouvernement Obama par rapport à ça, et que la baisse quantitative de la lecture, moi je crois, c'est peut-être grossier comme hypothèse, c'est évidemment d'une certaine manière indémontrable, mais elle n'est pas sans lien avec la baisse des performances qualitatives de lecture qui est vérifiée pour tous les pays développés, y compris pour la Finlande, le Canada, la Nouvelle-Zélande, qui sont les pays du sommet, depuis maintenant une vingtaine d'années. C'est-à-dire que depuis vingt ans, à chaque fois que l'on fait un test, que ce soit les militaires, l'OCDE ou l'Éducation nationale, on a une baisse de la performance de lecture des jeunes Français, des jeunes Américains, des jeunes Anglais. Et donc je dis, numérateur et dénominateur, parce que oui, on a une explosion des contenus, on a une explosion des formations particulières. Je ne connais pas le

problème, mais je suis absolument convaincu par ce que vous dites dans le cadre des musiciens, mais on a aussi un dénominateur du point de vue du public, qui par certains côtés, ce n'est pas le seul aspect, a aussi une tendance à très sérieusement rabougir.

Philippe Aigrain

Peut-être juste une précision, évidemment que cet équilibre dont je parlais, il se passe avec un nombre moyen de lectures par contenu en très forte réduction. C'est-à-dire que nos attentes de « qu'est-ce que c'est un public ? », doivent s'adapter à cette nouvelle situation. Là c'est mathématique, si vous avez infiniment plus de contenus et infiniment plus de producteurs, même sans parler de la duplication de ces contenus et de leur accessibilité permanente, alors qu'avant ils n'étaient accessibles que dans des flux, ces mécaniques font que les contenus, indépendamment même de la baisse des capacités de lecture, s'accompagnent quand même aussi de la naissance d'une *literacy* pour d'autres médias. C'est un phénomène très complexe parce qu'on est dans une phase de transition qui forcément passe par de réels problèmes de baisse qualitative, mais qui en même temps est aussi la période d'invention de nouvelles capacités.

Moi je ne sous-estime pas du tout ces questions, mais simplement si le public est réduit, ça veut dire aussi que, l'espoir de faire que ce soit à chaque fois le public qui contribue d'une façon directe à la « soutenabilité » de la production, demande une gestion complexe. Et sur les pratiques à l'école, n'oublions pas que 1995, la date de naissance du web, c'est le moment de la courbe d'inflexion sur les pratiques artistiques non-numériques. Elles n'avaient cessé de baisser continûment pendant toute l'ère des industries culturelles et en 1995 ça se retourne. Et la pratique des instruments classiques, des instruments non-informatiques, la pratique des arts plastiques, la pratique même du théâtre, remonte dans tous les pays occidentaux à partir de cette date. Et les écoles où vous avez des classes où il y a des ordinateurs, ce sont les mêmes écoles où vous avez des salles où il y a des instruments.

Adapter l'édition des métadonnées à la diversité des publics

Bernadette Dufrière, *Professeuse en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

Comme vous le voyez d'après mon titre, « métadonnées et environnement scolaire, jeux de rôles et rôles en jeu », j'ai préparé une petite intervention qui tente de cerner les filières d'usage en milieu scolaire. Donc mon but est de montrer que si l'on veut penser la construction de textes, l'industrialisation de ces textes, la « grammatisation numérique », comme disait Bernard Stiegler, il faut tenir en compte au moins deux éléments : les filières d'usage, le contexte de réception, et d'autre part, ce qui me semble vraiment important, la configuration des rôles dans les formes d'édition numérique. Donc c'est ainsi que je vais orienter l'interrogation sur l'interopérabilité des métadonnées, en considérant que ceci est un préalable.

Pourquoi cette position ? Parce que trop souvent, me semble-t-il, on pose en termes d'alternative médias d'un côté et réception de l'autre. Or, la réception n'est pas une catégorie interprétative ni symbolique, c'est une situation logistique et donc trop souvent ce cadre de réception n'est pas pris en compte. Or si l'on s'intéresse à la façon par exemple dont les musées américains présentent les ressources pédagogiques et à la manière dont les musées français les présentent, dans un cas l'accent est mis sur la famille, l'éducation artistique passe par la famille essentiellement, dans le second cas, comme on le voit avec cette interface de la RMN, par l'école. Autre raison d'intégrer les contextes de réception en amont, c'est naturellement la mobilité qui a changé la question des métadonnées.

Donc définir et anticiper les usages dans le cadre de réception est une première nécessité quand on s'interroge sur les stratégies d'édition, mais il en est une deuxième à mon sens tout aussi importante, c'est tenir compte des modèles culturels préexistants dans lesquels les concepteurs des interfaces puisent leur inspiration, même s'ils adaptent ces modèles, les transforment pour les faire circuler dans ce nouvel environnement qui est le nôtre. Qu'utilise aujourd'hui un enseignant pour sa documentation en matière culturelle ? Naturellement, il a à sa disposition des ressources institutionnelles, à commencer par le Portail des arts, ou encore AGORHA, des sites comme naturellement les sites des musées, des ressources provenant aussi d'opérateurs privés ou semi-privés comme la RMN. Il a évidemment aussi pour sa documentation des savoirs coopératifs, des infrastructures mutualisées fondées sur le partage, des plateformes d'échange. Et il a besoin aussi de sites qui sont des portails vers les images fixes et animées comme 2425.

Comment accorder toutes ces ressources avec les capacités d'action et de réaction des publics étudiants et des acteurs pédagogiques ? C'est la question qui est posée. Autrefois, l'enseignant disposait des Lagarde et Michard, des Malet et Isaac, des petits classiques sur l'art, et tout ceci constituait un ensemble d'informations organisé. Aujourd'hui, ils disposent d'une infinité de ressources numériques, la médiation documentaire ayant explosé du fait justement de la plasticité du document numérique, de son dynamisme et de sa capacité à hybrider différents médias. Et donc on voit comment le département d'histoire de l'université Paris VIII se sert de l'Internet pour justement capter le public des lycéens en leur offrant un blog et donc en les invitant à considérer Internet comme une nouvelle Egypte et je trouve que cette interface est particulièrement réussie parce qu'on a en filigrane l'idée de la découverte toujours possible, même si on cherche à rabattre un peu les ardeurs, et toute une série d'albums qui stimulent naturellement la curiosité. Donc susciter l'interactivité me semble justement une page exemplaire. L'enseignant dispose, je l'ai déjà dit, de portails comme celui de l'histoire des arts, où il peut par exemple faire une requête sur le mot « voyage » pour préparer, par exemple, le prochain Festival d'histoire de l'art, et il aura à nouveau tout un ensemble de ressources informationnelles.

Comment peut-il se débrouiller devant cette surabondance informationnelle ? J'utiliserai ici le concept d'un de mes collègues, Yves Jeanneret, qui parle de « prédilection sémiotique » pour désigner justement la manière dont un usager se fraie un chemin sur le web en fonction du sens que revêtent certaines ressources pour lui. Cette prédilection sémiotique peut amener à penser, me semble-t-il, dans une politique éditoriale globale, la question des accès. Par exemple, il y a cette exposition virtuelle, « La Renaissance italienne », qui est une exposition remarquablement bien faite. Mais elle est enfouie dans la rubrique « Nouveautés » du Portail des arts, et il faut plus de sept clics pour y accéder. Donc si on voit ceci du point de vue de la prédilection sémiotique, on est amené à se poser une première question : est-ce qu'il faut toujours privilégier une logique d'exhaustivité des données, ou bien au contraire se décider, en établissant certains critères de priorité, historiques, géographiques, thématiques, à privilégier une logique d'*exempla*, emblématiques soit de la manière de penser une exposition virtuelle, soit d'un style, etc. ? Donc il me semble que ce serait une question à se poser.

Par ailleurs la prédilection sémiotique se comprend aussi en fonction des filières d'usage et de modèles culturels. Nous en distinguerons trois, pédagogiques, ludiques et encyclopédiques. En ce qui concerne la filière d'usage pédagogique, elle regroupe une diversité de situations. Je me sers effectivement beaucoup du site de la BnF, qui est très riche. Il peut s'agir d'accompagner une démarche artistique, c'est par exemple ce dossier pédagogique remarquablement fait, « des clics et des classes ». Pourquoi est-il remarquablement fait ? Parce que justement, il définit des objectifs, des séquences, etc. Donc il s'agit réellement d'un projet pédagogique. Deuxième possibilité, c'est faire comprendre des processus artistiques, et notamment dans une démarche mimétique. [Démonstration] C'est le processus de fabrication d'une sculpture polychrome médiévale, et c'est vraiment une des meilleures productions, me semble-t-il. Et enfin, il y a l'approche classique qui consiste à considérer

l'œuvre comme document, et dans ce cas-ci [le blanc dans la page], nous ne nous étions pas concertés, on voit très bien la prégnance du manuel scolaire dans la conception des pages.

Deuxième filière d'usage, la filière ludique, qui est privilégiée par les sites parce qu'à un moment d'exploration interactive, qui correspond au moment de la manipulation, succède un deuxième moment, celui de l'apport de connaissances, et donc ceci stimule évidemment l'intérêt de ceux qui apprennent. Donc la BnF propose un certain nombre de jeux et fait une utilisation astucieuse des blancs, justement, pour inviter à prolonger et suggérer une information qui se prolonge. Troisième modèle où le numérique, me semble-t-il, est vraiment très approprié, c'est le modèle encyclopédique qui repose sur le croisement de sources, sur aussi l'intégration d'axes de description hétérogènes ; et donc l'exposition « Lumières » de la BnF montre ici sa supériorité par rapport au malheureux manuel franco-allemand qui n'a pas eu le succès escompté parce que les points de vue étaient irréconciliables sur certains points. Et donc le numérique, au contraire, permet, comme on le voit [Démonstration], la juxtaposition de plusieurs points de vue, et donc l'interrogation sur l'apport des Lumières à un mouvement comme celui qui a présidé à la chute du Mur. Cela, il me semble que c'est vraiment lié aux capacités du numérique.

J'en viens maintenant à mon deuxième point : quelles métadonnées pour quels usages ? La définition des filières d'usage que l'on a vue amène à penser la construction de l'information et donc la place des métadonnées en fonction des usages que la communauté scolaire peut avoir. Or ces usages sont différenciés. Cela peut être des usages d'information, disons, de base, comme la description de base qu'on trouve en histoire de l'art, avec titre, notice, description de l'œuvre, etc. Mais comme on le voit sur le site du MOMA, cela peut aussi se combiner, pour des étudiants, avec des mises en perspective critique. Et là on rejoint ce que Bernard disait tout à l'heure, c'est-à-dire la formation d'un regard instruit. Ce regard instruit, il peut aussi se produire à l'occasion de la reconfiguration des collections par l'informatisation, et notamment par l'élaboration de collections thématiques. Et j'en viens à un deuxième point, il peut se construire aussi avec l'intégration des métadonnées provenant du web 2.0. [Démonstration] Ici je vous montre comment le projet américain « Steve.Museum » conçoit cette intégration des métadonnées. Steve.Museum, c'est une initiative qui réunit dix-neuf musées américains, dont Le May, le Guggenheim, si ma mémoire est bonne, etc., et qui vise à intégrer les descriptions que font, c'est un projet expérimental, les usagers dans l'indexation par laquelle on pourra accéder aux œuvres. Donc élargissement du vocabulaire. C'est une pratique relativement courante dans les musées américains, on le voit ici [Démonstration] avec le Brooklyn Museum et ses tags, qui ouvre considérablement l'espace du regard critique. Donc cette intégration permet, favorise évidemment la participation, la création de communautés, et ce qui est remarquable pour le MOMA Red Studio, c'est-à-dire le site dévolu aux adolescents [<http://redstudio.moma.org/>], c'est justement cette intégration, cette exploitation de l'interactivité que permet le numérique. Pour enrichir, encore une fois, leur regard. Les musées allemands ne sont pas en reste, puisque eux aussi réfléchissent à cette possibilité d'ouvrir les perspectives par, justement, l'enrichissement du vocabulaire, et eux recourent notamment à Wikipédia, proposent des liens vers Wikipédia, utilisent les Wikis. Donc toute cette intégration des données du Web 2 me semble de nature à être une piste de réflexion dans des modèles d'architextes.

Une troisième piste de réflexion, ce sont des métadonnées constituées par les traces laissées par les utilisateurs lors de leur exploration, traces qui peuvent être utilisées dans un sens commercial, c'est l'exploitation qu'en fait Facebook dont vous parliez, ou Google, mais qui peuvent être aussi intéressantes pour construire des profils de visite en fonction du temps passé, des requêtes d'informations et des chemins d'accès. Et donc c'est une autre possibilité d'intégration des données en utilisant davantage les technologies du web sémantique. Le risque, à mon sens, ce sera de personnaliser à l'excès ces parcours et donc d'aller contre le principe d'une école élémentaire ou contre le principe du socle minimum de connaissances en spécialisant vraiment trop l'utilisateur sur

certain points. Donc ce qui me semble important, et là je rejoins tout à fait Bernard [Stiegler], c'est la rencontre qui peut s'opérer sur le numérique entre les institutions et les données provenant du web 2 ou du web 3 de façon à favoriser la construction d'un regard instruit et critique. Et c'est précisément le sens d'une expérience américaine dont l'Institute of Museum and Library Services a fait la publicité récemment et qui vise justement à user des procédures de documentation et d'évaluation notamment, pour construire une plateforme d'échanges entre enseignants, mais où toute l'expérience des enseignants serait capitalisée et tous les besoins aussi en matière d'information. Donc ça c'est un projet expérimental qui me semble tout à fait intéressant et vers lequel il est très facile d'aller.

Pour en finir avec l'insularité de l'université française

Emmanuel Château, doctorant en histoire de l'architecture, Université Paris

Je voudrais d'abord remercier le Haut conseil pour cette invitation. En fait, je n'ai guère d'autres titres à faire valoir pour justifier mon intervention devant vous que le fait d'être l'un des nombreux signataires du manifeste des *Digital Humanities* et de m'intéresser, depuis de nombreuses années, à l'apport des nouvelles technologies à la recherche en histoire de l'art et ce qu'elles peuvent modifier dans nos pratiques, nos méthodes de travail et la diffusion de nos résultats. Donc, c'est plutôt en tant que simple praticien et jeune chercheur qu'il semble que j'ai été sollicité pour intervenir aujourd'hui. J'ajouterai peut-être aussi que mon intérêt pour les Technologies de l'Information et de la Communication et leur application à la recherche est lié, de manière directe, à une pratique ancienne de l'informatique grâce aux programmes d'informatique pour tous, développés par l'Education nationale au début des années 1980, auxquels je dois d'avoir manipulé des ordinateurs depuis l'âge de six ans. Puis, j'ai eu la possibilité d'acquérir certaines compétences en matière de programmation, avant la très large démocratisation de l'informatique personnelle à laquelle on a pu assister ces dernières années. Plus récemment, j'observe la très rapide évolution des possibilités offertes par les technologies numériques dans ma pratique de chercheur avec la généralisation de l'accès aux publications en ligne et aux sources numériques.

Pour cette intervention, je voudrais d'abord revenir sur ce manifeste des *Digital Humanities* pour ensuite dresser un rapide panorama de la situation en histoire de l'art à son égard et enfin, à partir de mon expérience de jeune chercheur, éventuellement relever différentes lacunes des politiques publiques actuelles ou écueils, auxquels on se trouve actuellement confronté dans le déploiement des nouvelles technologies appliquées à la recherche.

Tout en précisant que je n'ai aucun mandat particulier pour parler au nom de l'ensemble des signataires du manifeste des *Digital Humanities*, il me semble important d'introduire mon propos en l'évoquant parce qu'il a été publié il y a tout juste un an. On pouvait espérer que ce manifeste ferait date dans l'université française ; je crois qu'il est encore trop tôt pour savoir ce qu'il en est. En effet, bien que de nombreux projets de recherche en sciences humaines et sociales utilisant l'informatique soient en cours depuis plusieurs décennies en France, en particulier dans le domaine de la linguistique, de l'histoire quantitative ou de la géographie, la constitution d'une communauté des humanités numériques est relativement récente dans notre pays. Celle-ci ne s'est, pour le moment, pas encore dotée d'instances à même de la représenter et de mener un plaidoyer auprès des autorités publiques. Il s'agit plus, à proprement parler, d'un réseau de chercheurs, d'informaticiens, d'ingénieurs d'études et de recherches, de documentalistes d'origines diverses engagés dans plusieurs projets numériques en sciences humaines et sociales. De telles communautés existent à l'étranger de manière plus constituée où elles se sont formées en associations organisant des colloques et disposant même de publications scientifiques dédiées. De nombreux laboratoires consacrés aux *Digital Humanities* structurent, à

l'étranger, ce secteur, appuyé par plusieurs fondations comme la *Andrew W. Mellon Foundation* et le *Center for History and New Media*, pour ce qui concerne l'histoire de l'art et l'histoire.

L'émergence d'une conscience de l'existence d'une communauté dans ce domaine est partie de l'organisation d'un *ZAP Camp*, en juin 2010, sur le modèle de réunions similaires intervenues aux Etats-Unis puis dans d'autres pays, à l'initiative du Centre pour l'édition électronique ouverte (CLEO) que vous connaissez à cause de sa plateforme *Revue.org*. Il s'agissait d'une longue conférence sur les *Digital Humanities*, selon des modalités différentes des conférences universitaires habituelles, afin de laisser une large place à la discussion et au partage d'expériences, sans distinction de statuts professionnels ou disciplinaires. La manifestation a réuni près d'une centaine de participants – ce qui était relativement un succès à ce moment-là – issus des différentes disciplines ainsi que des informaticiens, chercheurs confirmés et jeunes chercheurs, des ingénieurs d'études et de recherche ou des éditeurs et des documentalistes. Prenant acte de sa constitution en tant que communauté, le groupe a publié un manifeste, formulant un ensemble de recommandations, qui s'adresse tout à la fois à la communauté scientifique et aux décideurs. Parmi ces recommandations, on trouve : une revendication concernant l'ouverture des données numériques et leur circulation, la demande d'une réflexion sur la formation et la définition des métiers, l'intégration d'un enseignement concernant la culture numérique à l'université, l'adoption de standards de publications scientifiques partagés et la création d'infrastructures adaptées. Surtout le manifeste met en avant l'attente d'une politique ambitieuse de développement des *Digital Humanities* en France. Cette déclaration engage par ailleurs à la collaboration dans les humanités des sciences de l'homme et de la société, c'est-à-dire à une approche interdisciplinaire. Une collaboration qui concerne non seulement les disciplines mais également les professions et les métiers pour répondre de fait à la remise en cause de la chaîne de production des savoirs qui apparaît transformée par le numérique.

Pour ce qui concerne l'histoire de l'art, force est de constater qu'à bien des égards, l'université n'a pas encore véritablement engagé son tournant numérique. On imagine mal comment un tel bouleversement pourrait laisser nos pratiques intactes et inchangées, et rester aux portes de nos laboratoires. Il s'agit donc d'envisager l'irruption du numérique dans nos propres pratiques professionnelles. Le rythme des cultures numériques est soutenu et l'impact sur nos institutions n'est pas tracé d'avance. Toutefois, cet impact du numérique se présente déjà dans nos disciplines, même s'il n'est pas pris comme objet de connaissance par nos institutions. Au risque de paraître relativement sévère à l'égard de l'histoire de l'art, il me semble qu'alors que le domaine disciplinaire est très bien doté dans le domaine numérique, notamment par une série de publications en ligne, on ne peut que constater paradoxalement un très faible engagement des historiens de l'art universitaires dans le domaine des *Digital Humanities*. Cette timidité contraste pour le moins aussi avec le dynamisme constaté dans ce domaine à l'étranger, alors même que le support numérique offre des spécificités particulièrement bien adaptées aux publications concernant les images ou les objets matériels.

En dehors des archéologues, je crois que l'on doit, très généralement, déplorer une sorte de mépris ou de crainte à l'égard de la technique qui se double d'une défiance avérée à l'égard des approches quantitatives. Le rôle, jusqu'à présent, moteur des institutions patrimoniales et culturelles doit être relevé ici. Il est directement issu en fait de politiques d'informatisation du patrimoine culturel, initiées dès la fin des années 1970 et au début des années 1980, et dont on tire aujourd'hui les fruits. La question qui se pose actuellement est la suivante : est-on réellement en train de se doter des mêmes moyens que ceux dont on s'était doté dans les années 1970 pour répondre avec autant de succès aux enjeux futurs ? Je crois qu'il faut relever ici la nette séparation des institutions muséales et patrimoniales d'avec le secteur universitaire et de la recherche. Cette séparation est frappante. Les projets pédagogiques des établissements culturels associent relativement peu fréquemment des universitaires à leur élaboration. Il y a sans doute beaucoup plus de passages à imaginer et à mettre en œuvre, notamment aussi pour faire évoluer les produits culturels numériques de ces institutions qui, si

on les examine attentivement, hésitent parfois entre une mise en ligne du catalogue de leurs collections en tant qu'objets scientifiques, et une vulgarisation pédagogique, alors qu'il serait largement possible à l'aide du support numérique de multiplier les chemins d'accès et de présentation des données.

Toutefois dans le domaine de l'histoire de l'art, plusieurs projets méritent d'être signalés. Récemment, l'Institut national d'histoire de l'art a mis en place une nouvelle plateforme d'accès unifié à ses bases de données (AGORHA), que vous avez peut-être déjà vue, qui repose, la plupart du temps, sur des bases de données de recherche, développées par des laboratoires universitaires à partir de sources primaires et à caractère documentaire. Quelques rares projets ANR (Agence nationale de la recherche) en histoire de l'art ont reçu un financement impliquant une édition en ligne, notamment des ANR Corpus comme l'*ANR Desgodets*, pour l'édition des manuscrits Desgodets en ligne, ou l'édition de la *Correspondance Delacroix* qui vient d'être mise en ligne. On trouve aussi un projet de base de données sur les transferts culturels à l'Université de Tours ou un projet ANR jeunes chercheurs, pas encore validé, qui s'appellera ARTLAS et qui consistera en la production d'un Atlas numérique d'histoire de l'art, à l'aide d'un système d'information géographique. Récemment, on relève aussi en histoire de l'art, la création d'un laboratoire dédié aux *Digital Humanities : InVisu* à l'Institut national d'histoire de l'art. Simplement, ce laboratoire n'est pas, pour le moment, en mesure d'assurer pleinement ses missions d'unité de service, faute de chercheurs en développement informatique ou d'un personnel suffisant. Alors évidemment, on a le *Portail histoire des arts* mis en place sous l'impulsion du Haut Conseil et divers projets de ce type, mais je crois qu'on pourrait faire beaucoup mieux en liant plus universités, institutions patrimoniales et culturelles et le public d'utilisateurs.

Quelles politiques pour les *Digital Humanities* dans l'enseignement artistique et culturel ? Je crois qu'il s'agit d'abord d'instituer une véritable culture numérique à l'université. On l'a déjà signalé ce matin : être *Digital Native* ne signifie pas pour autant que l'on maîtrise et comprend les modalités d'accès aux ressources et leurs usages. Plus encore, certaines caractéristiques de l'édition numérique peuvent avoir de lourdes implications sur la définition d'un projet scientifique tant en termes d'intelligibilité qu'en termes de flux de production d'édition. Si je prends l'exemple du projet *ANR Desgodets* auquel j'ai participé et qui consistait en un projet d'édition en ligne d'un corpus de manuscrits d'histoire de l'architecture, j'ai été frappé au cours du projet par le manque de culture numérique partagée par les chercheurs. Fondamentalement, dans ce projet, on n'a certainement pas fait les choix initiaux les plus pertinents, notamment en termes d'encodage des textes et des modalités de leur transcription. Ainsi, pour la mise en ligne, on se retrouve confronté à des difficultés qu'on aurait pu éviter, si l'ensemble des membres de l'équipe scientifique avait disposé d'une culture numérique suffisante. Alors, on peut déplorer également une absence d'accompagnement réel autour de ces projets ANR Corpus ou d'obligations, même incitatives, de la part de l'Agence nationale de la recherche, pour adopter certains standards d'édition scientifique en ligne, une fréquence de formations trop réduite, un manque de visibilité dans l'université de ces formations et une pénurie aussi d'intervenants compétents, à la fois en termes de temps et de nombre de personnes disponibles pour aider à la mise en place de tels projets scientifiques.

En ce qui concerne la formation dans ce domaine, il y a de rares initiatives à l'université. En termes d'enseignement, il s'agit de quelques heures seulement dans le cursus des étudiants. En histoire de l'art, Corinne Welger-Barboza, à Paris I, a essayé de mettre en place un enseignement dans le domaine des *Digital Humanities*, appliqué à l'histoire de l'art avec aussi la mise en place d'un site, intitulé *L'observatoire Critique*, mais il faut dire que sa démarche est relativement ignorée, voire ostracisée par ses collègues qui comprennent assez mal sa démarche. Il existe un master II en Histoire, consacré à la publication des sources numériques qui vient d'être mis en place à l'Ecole des Chartes, mais il n'offre que quinze places chaque année. Par ailleurs je crois qu'il n'y a pas en France de réels cursus ou départements de *Digital Humanities*, à l'instar de ceux qui existent au King's College de Londres. Il n'y a seulement que quelques rares laboratoires ou réseaux, qui ont une existence

généralement précaire. Il suffit de citer le MutEC (Mutualisation pour les éditions critiques et les corpus) qui est un réseau pour la mutualisation sur l'édition des textes électroniques dont l'existence n'est pas assurée pour les prochaines années, tout comme le CLEO qui édite la plateforme *Revues.org*. Effectivement, je crois qu'il n'y a pas de formation intégrée au cursus universitaire des étudiants dans le domaine de la culture numérique car les quelques exemples qui existent sont des cas isolés.

En ce qui concerne les différents projets auxquels j'ai pu participer, il est frappant de constater aussi que l'on doit toujours inventer. Alors que l'édition de sources historiques en ligne ne devrait pas poser de problème particulier, dès lors qu'elle respecte les standards scientifiques courants, il n'existe souvent pas de *contact management system* (CMS), pour publier aisément ces textes. Autrement dit, les logiques qui sont à l'œuvre dans le domaine du logiciel libre n'ont toujours pas pénétré les projets universitaires liés au *Digital Humanities*, alors que l'on a une communauté de chercheurs salariés par les institutions publiques, qui serait certainement à même et volontaire pour déployer de tels projets. Si on prend l'exemple d'un CMS comme le CMS Lodel, utilisé par le CLEO pour l'édition du portail et du bouquet de revues numériques *Revues.org*, il s'agit d'un CMS qui pourrait être très utile pour de nombreux chercheurs, notamment parce qu'il présente l'avantage de permettre une publication en ligne respectant des estampes d'art scientifiques diverses et aussi la création d'un dépôt OAI (*Open Archives Initiative*). Ce CMS, même s'il est *Open Source*, ne bénéficie en réalité pas d'un accompagnement suffisant de la part du CLEO, parce que ce dernier ne dispose pas du temps suffisant pour mettre à disposition quelqu'un à même d'animer une communauté autour du développement du logiciel.

Dernier point que je voulais aborder. Si l'on examine l'ensemble des projets en cours ou des ressources disponibles actuellement, on est d'abord frappé, à mon avis, par l'extrême fermeture de leurs publications. Les données sont sous-contrôle, c'est-à-dire que la plupart des jeunes chercheurs créent des bases de données personnelles. Ils ne peuvent pas intégrer directement des interrogations dans les bases de données patrimoniales publiées aujourd'hui en ligne et ne peuvent pas non plus intégrer des données aisément dans leur corpus. On ne peut pas travailler simultanément sur plusieurs corpus puisque chaque institution développe sa propre plateforme, alors qu'il existe des protocoles qui devraient permettre en réalité cette interopérabilité et notamment un usage libre de la part des utilisateurs qui est aussi fondamental pour les chercheurs. Si je prends l'exemple d'une base de données développée dans mon laboratoire et directement liée à mon sujet de thèse, consacré au Conseil des bâtiments civils, cette base de données n'a pas été développée avec un accès administrateur et des comptes multi-utilisateurs, ce qui fait que je n'ai pas contribué à l'alimentation de cette base, alors même que mon sujet portait sur l'administration des bâtiments civils. Cette base n'était même pas, jusqu'à présent, consultable (c'est désormais le cas depuis un an). L'interface de consultation est extrêmement limitée et ne permet pas l'ensemble des interrogations multiples que l'on peut faire dans la base au sein du laboratoire et surtout elle ne présente aucun système d'annotations qui permet au chercheur d'utiliser à bon escient la base, de l'enrichir pour lui et éventuellement pour d'autres utilisateurs. Alors évidemment, ces limites sont d'abord liées à des questions ayant trait à la signature scientifique, à des préoccupations liées aux droits d'auteurs et à la valorisation du travail scientifique qui sont certes légitimes mais qui ont largement retardé à mon avis l'engagement des universitaires français dans ce domaine.

Faute d'une valorisation réelle du travail collectif dans l'évolution des chercheurs et en l'absence d'une politique ferme et volontariste d'ouverture et de partage des données, il ne s'est pas mis en place, en France, une vraie culture collaborative à l'université. Plus particulièrement en histoire des arts, on doit aussi relever la question cruciale, et finalement toujours pas réellement réglée, des droits patrimoniaux concernant la reproduction des œuvres d'art. Je parle bien de droits patrimoniaux car on nous oppose souvent la question des droits d'auteurs mais la plupart des œuvres conservées dans les collections publiques ne relèvent d'aucun droit d'auteur. Aujourd'hui, on est confronté à un

usage abusif des droits patrimoniaux par les institutions culturelles qui limitent très largement l'initiative des universitaires dans le domaine du numérique et constituent un frein pour le travail de la recherche mais aussi pour la publication. Alors l'irruption des technologies de l'information et de la communication ces dernières années ne semble donc pas avoir entraîné, jusqu'à présent, un bouleversement majeur dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche en histoire de l'art. A bien des égards, la révolution numérique n'a certainement pas encore eu lieu dans ce secteur et les trois piliers – le libre accès aux données, l'interopérabilité, et les logiques perceptives – sont loin d'être intégrés. Certes, le *TGE Adonis* œuvre aujourd'hui à la mise en place d'un accès unifié aux données scientifiques, afin de doter la recherche en sciences humaines et sociales en France d'une véritable infrastructure numérique, qui répondrait aux enjeux du stockage à long terme des données, à leur accessibilité, à leur interopérabilité. Cependant, la prise en compte des nouvelles possibilités offertes par les TIC doit aller bien au-delà à l'université. Il s'agit de dessiner les contours d'une politique nationale sur le numérique qui réponde aux attentes de tous les acteurs et de l'ensemble des publics ainsi qu'aux besoins des institutions artistiques et culturelles.

Je voulais simplement signaler qu'à mon avis, ce qui est sans doute le plus intéressant aujourd'hui avec Internet, est qu'il élabore de nouvelles technologies à la recherche et à l'enseignement supérieur, qu'il modifie à la fois les formes d'élaboration, nos méthodes de travail de collecte et nos formes d'éditorialisation, et en modifie aussi le rapport au savoir. Je n'ai pas évoqué, car je n'en ai pas eu le temps, la manière dont justement les approches collaboratives peuvent brouiller les cartes de la répartition des savoirs et qui font que l'université, à mon avis, beugue complètement sur cette question aujourd'hui, car elles remettent en cause le pouvoir scientifique en ouvrant très largement la contribution à l'élaboration des connaissances. Néanmoins, il me semble que c'est un réel défi qui doit être aujourd'hui relevé par l'université, mais aussi une chance, notamment parce que cela pourrait permettre de réaliser des travaux que l'on n'a pas eu la possibilité jusqu'à présent de mener et également de développer au travers de stratégies numériques des collaborations nouvelles au niveau international, au-delà des enfermements institutionnels des laboratoires.

Cela signifie, en termes de politiques, le développement d'un véritable enseignement intégré aux formations universitaires concernant le repérage des sources numériques, l'apprentissage de leur maniement, l'acquisition d'une véritable culture numérique et une redéfinition des métiers avec les différents intervenants que sont les documentalistes, les éditeurs, les ingénieurs d'études et de recherche et les chercheurs. Je crois que ces métiers ne peuvent pas rester en l'état aujourd'hui et, par ailleurs, on peut difficilement imaginer des projets innovants à l'université si on n'arrive pas à faire émerger une maîtrise d'ouvrages universitaires, qui mesurent les enjeux du numérique pour mettre en œuvre de nouveaux projets. Cela suppose aussi des politiques incitatives fortes de soutien des programmes d'édition numérique à l'université, non pas seulement liées à la publication de corpus patrimoniaux. Cela suppose également des projets collectifs, y compris à l'initiative de jeunes chercheurs, pour la connaissance et la valorisation de ce genre de productions scientifiques, ainsi que des efforts liés à la vulgarisation.

[...]

Bernard Stiegler

Merci pour cette communication très stimulante et importante. D'ailleurs, je me permets de vous inviter à un séminaire que nous ferons l'année prochaine à l'IRI (Institut de recherche et d'innovation du Centre Pompidou) qui s'appelle *Muséologie, muséographie et nouvelles formes d'adresse au public*. Je pense que ce serait pas mal que vous veniez faire une intervention si vous en avez le temps.

Vous avez indiqué le problème du rapport entre l'université et son dehors. On pourrait le relier au *Conflit des facultés* d'Emmanuel Kant. C'est-à-dire qu'on n'est plus à l'époque de l'écriture dont

Habermas ou Kant parle, mais à une époque de l'écriture numérique, qui change complètement le rapport entre le dedans et le dehors de l'université. C'était le sujet de deux livres de Derrida et d'un cours entier de Pierre Macherey. Je crois qu'il y a là quelque chose à creuser qui est important pour ce qui se discute ici.

Cela étant je pense que pour beaucoup d'universitaires, l'apparition de la culture numérique, ou des façons de faire qui viennent du monde du numérique, est vécue, pour nombre d'entre eux, comme un cheval de Troie. C'est-à-dire que, pour eux, les technologies numériques cognitives, culturelles et autres, sont souvent des façons de faire avancer des idées, appelons-les anglo-saxonnes, par exemple, soutenues par la philosophie analytique, etc., avec lesquelles ils sont en désaccord radical et parfois non sans raison. Donc je pense qu'il y a quelque chose là en termes de politique scientifique qui doit être décodé.

Deuxièmement, il est vrai aussi que souvent les promoteurs du numérique ne sont pas forcément les meilleurs chercheurs, il faut le dire clairement. C'est un petit peu comme dans le champ artistique, où pendant vingt ans j'ai vu des artistes émarger à la ligne budgétaire numérique parce qu'ils n'étaient pas bons. Ils n'étaient sélectionnés nulle part et donc ils allaient là où ils savaient qu'il n'y avait pas de concurrence et ça c'est une réalité. C'est une réalité à chaque fois qu'il y a de nouveaux champs disciplinaires qui apparaissent. Donc, il ne faut pas l'ignorer, c'est-à-dire qu'il y a de bonnes raisons pour lesquelles les gens disent « non, on n'en veut pas ». Ils ont tort de ne pas en vouloir mais ils peuvent avoir de bonnes raisons.

Par ailleurs, et au fond je dirais, outre le fait que tout cela répète les conflits qui se sont produits à l'époque de l'humanisme, de la Réforme, etc. – c'est d'ailleurs très impressionnant, quand on lit toute la littérature sur ces sujets, de voir la répétition des mêmes mécanismes de rejet et de promotion – aujourd'hui, à ces mécanismes-là, s'ajoutent des questions politiques et économiques, qui n'existaient pas à l'époque de la Renaissance, parce qu'il y a une pression économique sur ces sujets qui est énorme et par rapport auxquels évidemment le monde universitaire est souvent un petit peu revêche. Cela étant, le fond du problème pour moi, je m'arrêterai là-dessus, repose sur une question épistémologique absolument fondamentale qu'il faut aborder frontalement. Pour cela, il faut commencer par Bachelard parce que finalement il est le premier à poser, en 1932, des problèmes de ce type-là, de manière radicale, au cœur d'une discipline avec ce qu'il appelle la phénoménotéchnique de la physique contemporaine, autrement dit le rôle des instruments, qui ne sont pas encore numériques mais qui transforment radicalement le travail des scientifiques, etc. On y est désormais, sauf que maintenant avec les *Digital Humanities* c'est au cœur des disciplines des sciences humaines et sociales que ces questions se posent.

[...]

Bernadette Dufrêne

Je voulais d'abord réagir à vos propos [ceux d'Emmanuel Château], et à ceux de Bernard [Stiegler] aussi dans une moindre mesure, sur la quasi diabolisation de l'université qui ne verrait pas du tout le développement d'un phénomène comme le numérique. Or premièrement, il existe une formation, celle que nous sommes en train de monter, un master co-habilité Paris Ouest / Paris VIII qui s'intitulera *Patrimoines et numérique* et qui reposera sur le principe suivant : former des étudiants qui ont une double compétence, un bagage humaniste auquel nous tenons et des compétences techniques, parce que quand on parle de numérique, encore faut-il avoir la pratique d'une base de données, et encore faut-il avoir expérimenté de nouvelles formes d'écriture numériques, etc. Tout ceci dans une perspective, non pas d'école de management où il ne s'agirait que de savoir-faire pratique, mais dans une perspective critique, de façon à ce que, quand nos étudiants entreront en situation

professionnelle, ils soient capables de mener la critique des outils qu'ils vont utiliser. Récemment, le musée Rodin, qui a eu une de nos stagiaires, se sert de son travail pour reconfigurer ses pratiques.

Par ailleurs, dans le cadre des Labex (Laboratoires d'excellences), là-aussi de nombreux projets sont en train d'être mis en place autour du numérique et dans la coopération d'institutions culturelles et numériques. Donc l'université ne reste pas à l'écart...

Emmanuel Château

Il s'agit dans la plupart des cas de projets en cours.

Bernadette Dufrêne

Oui, je suis bien d'accord. Cependant, les parcours en ce qui concerne la formation existent et sont déjà en route.

D'autre part, il y a deux autres aspects que je voudrais pointer. Tout d'abord, il ne faut pas, enfin à mon sens, imaginer que le numérique change complètement les manières de faire. Les pratiques sont quand même ancrées sur des usages qui existent déjà. Donc je trouve dommage de perdre de vue la perspective historique. D'autre part, je pense que c'est une formidable machine à recycler des médiations déjà existantes et qu'il ne faut pas non plus exagérer. Il faut analyser évidemment ces mutations mais ne pas les considérer comme s'il n'y avait rien eu auparavant.

[...]

Emmanuel Château

Je suis absolument d'accord avec vous sur cela. C'est vrai, on peut se poser la question de ce qu'est le numérique et ce qu'il apporte, mais déjà si on commençait simplement à le considérer comme une discipline auxiliaire de l'histoire, on pourrait je pense aller plus vite.

Bernadette Dufrêne

Cela suppose des outils, des concepts propres, des méthodes...

Emmanuel Château

Mais il s'agit de les créer. Evidemment, les pratiques et les usages sont ancrés sur des choses qui existaient avant. Simplement, je crois que, pour le moment, nous n'avons pas réfléchi encore à ce qui pouvait être innovant dans l'utilisation de ces nouveaux outils. C'était précisément le sens de mon propos.

COMMENT EMPLOYER LES TIC POUR FACILITER L'APPRENTISSAGE ET DEVELOPPER LA CREATIVITE DES ELEVES ?

« Freinet 2.0 » ou la classe en réseau

Ghislain Dominé, Collège Emile Zola, Enseignant d'Histoire-géographie et d'Histoire des arts

Merci beaucoup pour l'invitation. En caravanier, je vais donc traverser le désert rapidement. Je vais ici vous parler d'une expérience concrète que j'intitule : *la classe en réseau*. Il s'agit de la façon dont j'organise ma salle de classe et de la façon dont je travaille avec mes élèves. Je vous montre très brièvement quand même un petit peu à quoi cela ressemble. En fait, il y a sept îlots dans la classe, composés chacun de quatre élèves. Les élèves peuvent bien évidemment bouger d'un îlot à l'autre.

Chaque îlot est équipé d'un ordinateur et les différents ordinateurs sont tous reliés pour former un réseau local afin, vous allez le voir, de travailler via une démarche essentiellement collaborative. Voilà un petit peu pour vous donner le visuel de cette classe.

Quels sont les points de départ de cette expérience ? Tout d'abord, il s'agissait clairement, de mon point de vue d'enseignant, de favoriser la collaboration et l'autonomie de l'élève. Cela supposait tout d'abord de rompre avec le cours magistral, ça c'était indiscutable, également d'impliquer et de favoriser l'engagement de l'élève et de mettre clairement en avant le travail en équipe pour rompre aussi avec cette atomisation de l'élève au sein d'une classe en rang d'oignons. Il s'agissait clairement aussi *in fine* de réfléchir aux outils pour y parvenir. J'insiste bien sur le fait que les outils viennent après. C'est-à-dire que l'on peut tout à fait imaginer une démarche collaborative et participative avec le bon vieux tableau et les craies. Cependant, il est clair que les TIC favorisent clairement tout cela. Il s'agissait aussi autant, en tant qu'enseignant ayant un certain nombre d'écueils sur place, de trouver des stratégies de contournement pour parvenir à ces objectifs. Alors il est clair que les tablettes numériques, les ordinateurs de poche ou les Smartphones forment clairement un trio gagnant pour parvenir à ces objectifs. Et il est clair que sur les deux années d'expérience de cette pédagogie collaborative, tous ces outils sont utilisés. En ce qui concerne la créativité des élèves, je peux indiscutablement la mesurer et dire qu'elle a été décuplée. Je peux aussi clairement dire que cela a facilité l'apprentissage en particulier pour les élèves les plus en difficulté.

Alors quels sont les points forts ? Il est important d'en parler parce qu'on connaît tous les difficultés. Concernant les tablettes, on a souligné tout à l'heure un argument de poids, c'est effectivement l'idée de cartable numérique. Vous avez en cinq-cents grammes, votre bibliothèque, vos documents PDF ou vos cours et traces audio/vidéo. Cela se fait, et c'est là l'intérêt pratique de ces nouvelles technologies, sans la rupture par l'écran car la grosse erreur des classes-pupitre, c'est que l'écran vient rompre la place de l'élève par rapport à l'enseignant et même entre les élèves entre eux. Parfois avec des petits sixièmes, on ne voit même pas l'élève, on a juste l'écran avec une classe pupitre. Or avec les tablettes, je les regarde, je les ai dans les yeux et pourtant j'ai les nouvelles technologies avec moi.

Par ailleurs, je crois à la notion de désir dont on a parlé tout à l'heure et qui est essentielle. On retrouve là, avec cet outil, l'aspect tactile et l'aspect émotionnel. On touche l'information, on crée en touchant, on ressent les choses. On peut s'enregistrer et se réécouter. Bref, il y a de l'émotion et on travaille certainement mieux quand on aime, quand il y a du désir et quand il y a une touche d'émotion.

Quel est l'intérêt maintenant de l'ordinateur de poche ? En l'occurrence dans mon dispositif, il s'agit d'iPod touch ou de Smartphones comme l'iPhone ou un BlackBerry. Tout d'abord, on part de l'équipement de l'élève. Le taux d'équipement chez les élèves est tout à fait stupéfiant. Dans une classe de cinquième par exemple, je me suis retrouvé avec neuf élèves en possession de Smartphones et sur lesquels je pouvais m'appuyer. Alors même que je n'avais pas de connexion Internet propre, eux avaient Internet grâce à leurs Smartphones. On crée aussi un lien vers l'extérieur parce que, mine de rien, ces élèves qui sont connectés le sont aussi avec le monde extérieur : « Tiens Dylan, tu vas me chercher des définitions sur Wikipédia ? » ; « Ah bah tiens, il manque cette image. Tiens, Brenda tu peux aller me chercher l'image sur Google Images ? ». On crée un lien vers l'extérieur et on engage l'élève, sans compter que ces outils, pour la plupart, n'auront pas coûté grand-chose du fait des abonnements subventionnés, etc. Vous avez à votre disposition des outils multifonctions composés d'un appareil photo, d'un magnétophone, d'une caméra vidéo, d'un GPS : le rêve ! Tout ça dans la poche. Ensuite nous sommes sur des outils qui communiquent entre eux. On a du partage qui se fait très facilement, et là aussi sans trop de compétences techniques.

J'avais dessiné ici deux lignes directrices sur ce projet. Tout d'abord, en tant qu'enseignant, j'étais face à la difficulté de la vétusté du matériel. Cela permet pour le coup d'équiper l'enseignant

mais aussi la classe. Ensuite, d'un point de vue pédagogique, il s'agissait clairement de valoriser l'élève puisque, dans un établissement en difficulté, l'écueil numéro un, c'est la faible considération que l'élève a de lui-même. Ou il se considère comme nul ou, de toute manière, il aura beau faire tous les efforts du monde, il restera dans sa petite ville, dans son petit quartier. Or, il est clair que le réengager dans le processus de constitution permet de lui donner une bien meilleure image de lui-même. Cette valorisation de l'élève est essentielle et les TIC sont là un atout. On peut clairement mettre l'accent sur l'engagement, et de très nombreuses études ont montré que cet engagement de l'élève est fondamental dans les processus d'acquisition de connaissances et des compétences. Ensuite, il s'agissait de se réappropriier des outils qu'ils maîtrisent déjà pour la plupart. Cela ne sert à rien d'inventer autre chose ou d'imposer des outils. On mettra les quatre années du collège pour qu'ils les maîtrisent, alors qu'au final ils ont déjà des outils qu'ils utilisent fort bien et qu'on peut réinvestir. De plus, cela me paraît fondamental, on en a parlé tout à l'heure, le brouillage des cartes entre savoir et pouvoir. Là aussi, on redistribue les cartes. L'enseignant doit l'admettre, il n'est plus le seul dépositaire du savoir. Les élèves eux-mêmes peuvent arriver avec un certain nombre de bagages, ils peuvent compléter le cours ou l'infirmier. C'est tout bonnement génial de voir des élèves pouvoir dire « Monsieur j'ai trouvé mieux ». Et bien évidemment, l'enseignant aura la meilleure des positions en disant : « super, on va justement l'intégrer ».

Quelques remarques quand même sur les écueils. Tout d'abord, les contraintes locales que la plupart des enseignants connaissent : le matériel, la salle de cours avec ses quatre prises électriques situées à un mètre cinquante du sol, et qui n'est absolument pas adaptée pour installer du matériel informatique. Des freins administratifs car le Wifi fait peur : « on va tous choper le cancer ! »... même si le proviseur nous inonde tous de sa Livebox administrative. Et, il y a aussi une volonté variable des équipes enseignantes parce que nous n'avons pas tous le même cursus. Nous ne sommes pas tous nés dans la même médiasphère, et donc forcément parfois ces médiasphères ne s'imbriquent pas comme on le voudrait. Et puis dans une moindre mesure, il y a la législation parce que, mine de rien, on a parfois des vents contraires alors qu'on aimerait qu'ils viennent souffler dans les voiles.

Tout d'abord, cette législation concernant le portable. Depuis 2009, il est interdit aux élèves, dans les écoles primaires et au collège, d'utiliser leur mobile pendant le temps scolaire. Déjà, c'est un petit peu peine perdue de cliquer, mais surtout cela en interdit l'usage pédagogique. Or il est clair que ces téléphones sont une possibilité pédagogique. Concernant les tablettes et les ordinateurs de poche, la plus grosse difficulté que j'ai pu rencontrer dans mon établissement était de convaincre l'ensemble des équipes, alors qu'il s'agit d'une petite structure (300 élèves et une vingtaine d'enseignants). Convaincre tout le monde n'est pas évident parce qu'il faut arriver à en démontrer l'intérêt pédagogique. Ensuite, il s'agit aussi de convaincre des responsables techniques parce qu'eux-mêmes n'aiment pas qu'on leur pique le boulot, ou alors qu'on tarisse à la source leur travail. Ces outils utilisés en classe supposent aussi, et vous l'avez souligné en introduction brillamment, un changement de paradigme. On ne peut plus voir les choses de la même manière.

Alors concernant le projet que je vous ai présenté, qu'est-ce que cela va donner à partir de septembre 2011 ? Le dispositif va évoluer : il y aura une tablette, qui sera la propriété de l'ensemble de l'équipe éducative, une imprimante, qui est déjà en place, un vidéoprojecteur ou un écran de télévision et un iPod touch par îlot. Chaque groupe de quatre élèves disposera d'un moyen d'interagir avec la tablette. Pour faire simple, cela donne la possibilité pour chaque groupe d'interagir sur le tableau [Démonstration] en même temps. Ici, au lieu d'avoir un intervenant sur le tableau blanc, vous avez sept équipes qui, en même temps, bossent et construisent sur le même tableau. Je vous assure ça marche, c'est prodigieux ! La borne Wifi est pour moi uniquement locale. Elle permet juste aux appareils de communiquer entre eux, il n'y a pas d'ouverture vers l'extérieur parce que j'ai des contraintes administratives en raison de la dangerosité du web. L'imprimante sert quant à elle pour la matérialisation concrète du travail. Quand un groupe de quatrième produit une excellente carte de la

Guyane, on l'imprime, on l'affiche et on la montre aux autres. Et tout cela pour un très petit budget qui va plaire au comptable. D'autant qu'on est aussi dans une logique de développement durable parce qu'on réinvestit le matériel. Les ordinateurs, que vous avez vus tout à l'heure, étaient destinés à la casse. Ensuite, cela permet aussi de la complémentarité. Il est clair que mon tableau noir est toujours présent. Il est caché par le rideau mais on peut relever le rideau et rendre complémentaire les différents outils, les plus anciens comme les plus récents.

J'aimerais aussi bien insister là-dessus, car c'est un gros travers qui bloque aussi l'utilisation des TIC, il s'agit de « l'outil pour l'outil » comme on pouvait parler de « l'art pour l'art ». Non, ici il s'agit clairement de faire passer la pédagogie d'abord. On réfléchit à la pédagogie qu'on met en place et si les TIC vont nous permettre d'y arriver. Dans le cas de la pédagogie collaborative, à mon sens, c'est indiscutable.

Alors pour terminer, quelques autres points. Tout d'abord, j'avais expliqué à quelques collègues, il y a quelques mois, qu'en fait je n'invente rien de nouveau. C'est du Freinet 2.0. L'élève est réinvesti, il est raccordé et il est créateur. On les responsabilise. Je n'ai jamais eu un seul problème de casse alors que, dans les classes-pupitre traditionnelles de mon collège, le responsable technique est au bord du suicide, à remplacer les souris tous les quinze jours. Ce sont les mêmes élèves, mais chez moi il n'y a pas de casse. Il y a donc bien une responsabilisation. Ensuite, l'enjeu essentiel, et ça c'est mobilisateur, est que les élèves créent du contenu pour des pairs. Mes élèves de sixième, cette année, ont créé du contenu utilisable à Madagascar par des élèves du même âge, tout cela grâce aux *Creative commons*. C'est tout à fait enthousiasmant ! Ensuite, on est clairement sensibilisé au développement durable. Aussi, quand les élèves voient des vieux coucous de 1997 qu'on réinvestit, et qu'on est capable en les réutilisant de faire des choses positives, ils se rendent compte que tout n'est pas à jeter à partir du moment où il y a une panne. On peut clairement construire, réinvestir et limiter pour le coup notre empreinte puisque l'avantage de ces tablettes, avec leurs dix heures d'autonomie, est que l'on n'est pas branché aux fils en permanence. Ça s'allume et ça s'éteint automatiquement. On ne laisse pas les machines tourner à longueur de temps comme cela se fait dans les classes-pupitre. Je vous remercie pour votre écoute.

QUELLE(S) FORMATION(S) ET QUELS OUTILS POUR ACCOMPAGNER L'ENSEIGNANT DANS SA PEDAGOGIE ?

Encourager la formation aux nouveaux espaces numériques de travail (ENT, PKM, CMS,⁶ wikis et réseaux sociaux) : l'exemple réussi de Paris Descartes

Sophie Mahéo, Université Paris Descartes, Conseillère pour les Carnets Descartes

Bonjour, je suis donc Sophie Mahéo, je travaille à l'université Paris Descartes au sein du département TICe, et en fait j'ai une casquette un petit peu bizarre qui fait qu'on ne sait pas comment m'appeler, donc je vous prie de m'en excuser. J'ai vu que dans le programme j'étais indiquée comme conseillère des Carnets de Descartes, les Carnets de Descartes étant le réseau social de l'université. En fait, je suis un ingénieur pédagogique qui a un petit peu dévié de sa trajectoire, et du coup je suis responsable du service de l'ingénierie et de la formation. Je suis également *community manager* de l'université, donc mon rôle s'inscrit beaucoup dans l'animation de communautés. A Paris Descartes, comme dans toutes les universités, on a beaucoup de services numériques. On a un environnement de travail qui nous propose beaucoup d'outils. Une de nos spécificités est qu'on a neuf composantes, mais qu'on est réparti dans douze lieux géographiquement différents, et donc on a cherché tous les

⁶ Espaces numériques de travail, *Personal knowledge management*, *Content management system*.

moyens possibles de passer par-dessus la géographie, de ne pas se contenter d'être reliés les uns aux autres par le métro, et de trouver des moyens d'être ensemble et de construire en ligne.

Je vous propose donc, non pas de vous parler de la formation formelle des enseignants, mais plutôt de revenir sur un dispositif qu'on a mis en place cette année qui s'appelle les « Carrefours Moodle ». Il correspond à de la formation par les pairs destinée aux enseignants. Dans l'équipe TICe, on a la chance d'avoir quatorze personnes qui se mettent régulièrement autour d'une table, qui discutent, et qui n'ont généralement pas les mêmes idées. On s'est dit comme ça qu'en discutant tous les lundis, nous aurions peut-être des idées, et c'est comme ça que sont nés les « Carrefours Moodle ». On utilise la plateforme d'enseignement en ligne « Moodle » à l'université depuis 2006. J'aurais peut-être dû vous dire en introduction qu'une des spécificités de l'université Paris Descartes est d'avoir lancé beaucoup d'explorations. En 2006, on a mis en place à la fois une plateforme d'enseignement en ligne avec deux cours, un réseau social avec 52 personnes et un wiki. Cette plateforme d'enseignement a été très utilisée et quand on regardait les contenus des parcours pédagogiques de cette plateforme Moodle, on a été très frappé des différences, des divergences entre les parcours, avec des parcours très riches et d'autres très simples, pour ne pas dire pauvres, et du coup on s'est demandé comment on pourrait faire pour stimuler la créativité des enseignants. Cela ne nous paraissait pas très pertinent de leur proposer des cours de construction de scénario pédagogique en ligne, et on s'est dit qu'en fait il y avait des réalisations très intéressantes, et que cela serait bien d'utiliser les réalisations des enseignants pour emmener tous les autres enseignants.

Alors évidemment, nos différents parcours de formation ne sont pas tous visibles, ni de l'extérieur ni des autres enseignants, et donc on s'est décidé à réfléchir à l'idée d'une vitrine des productions des uns et des autres réservée aux enseignants. On a souhaité mettre en place un dispositif d'apprentissage entre pairs, et l'idée était que les enseignants pourraient se partager leurs expériences. Du coup, on s'est dit que c'était maintenant eux qui allaient se convaincre. On a donc commencé l'été dernier en organisant six carrefours traitant de thèmes plus généraux que la simple manière de se servir de l'outil. Ce sont des carrefours qui ont eu lieu dans les différentes composantes de l'université, dans différents lieux. En même temps qu'on a travaillé sur ce dispositif, on s'est préparé, nous ingénieurs pédagogiques, à aller passer une partie de notre temps l'année prochaine dans les composantes, et à être au plus près des utilisateurs. Au total, on a un dispositif hybride qui s'appuie sur des rencontres réelles qui ont lieu en moyenne toutes les six semaines. On met autour d'une table les enseignants qui sont de composantes différentes et qui n'ont pas l'habitude d'échanger entre eux. On a vu que le premier effet est qu'ils étaient tous rassurés, qu'ils étaient tous en situation de découvrir et de s'appropriier les outils numériques. Parfois, le créateur d'un parcours qui nous semblait très intéressant était vraiment dans le doute et c'est la présence de ses pairs qui le rassurait. Alors on a décidé de mettre en place un espace dans la plateforme elle-même, pour présenter les différents parcours des différents enseignants qui l'acceptent, afin de continuer la discussion entre les carrefours. Voilà ce qu'on a mis en place.

Du coup, ce sont les enseignants qui réclament ces carrefours, et l'on va sans doute les laisser s'organiser à l'avenir sans nous. Le principe est qu'il s'agit de moments où l'équipe des TICe est complètement en retrait, même physiquement. On laisse les enseignants le plus possible entre eux, on demande à l'un des enseignants s'il accepte d'animer le carrefour, et on essaie de se faire présent mais discret dans le dispositif en ligne. Donc cette animation de communauté enseignante se poursuit sur le réseau social de l'université.

La différence, c'est une question de posture entre la plateforme d'enseignement en ligne et le réseau social. Dans la plateforme d'enseignement en ligne, un enseignant est en direct avec un contingent d'étudiants. Dans l'espace « carrefour Moodle » de cette plateforme, il n'y a que des enseignants, et dans le réseau social il y a tous les membres de l'université. C'est donc un espace intéressant car tout le monde y est à égalité, on n'y est pas en fonction de son statut. Son statut n'est

pas affiché en ligne, on ne voit pas qui est enseignant et qui est étudiant, sauf si la personne choisit de le montrer. Ce qui est donc intéressant dans ce réseau social est qu'il permet de valoriser l'identité numérique professionnelle. On a vu que c'était important pour motiver et impliquer les enseignants. On leur donne des espaces qui permettent de valoriser leur pratique, leur expérience et leurs publications (qui viennent de l'université ou de l'extérieur). C'est donc un réseau pour tous les membres de l'université. Les utilisateurs sont engagés sous leur nom réel. Ils sont vraiment engagés, car à partir du moment où ils ont créé un compte, il y a un affichage public de leur compte. Ensuite, c'est eux qui mettent des filtres pour que l'on voie plus ou moins de choses. Ils ont donc à leur disposition des espaces personnels et des espaces de groupe. Différents groupes ont été créés : des groupes thématiques, des groupes de recherche, d'enseignement associatif... Il n'y a pas de limites. C'est cela qui est intéressant d'ailleurs : tous les membres de l'université peuvent créer un groupe s'ils le souhaitent. Alors, au niveau des enseignants, l'idée était de favoriser la création de profils publics qui permettent de présenter leurs cours, leurs recherches, et il y avait également l'idée de pouvoir se recommander entre pairs. On a donc mis en place des fonctionnalités de recommandation, comme il peut en exister dans d'autres plateformes sociales. Les contenus peuvent être recommandés et l'on voit l'identité de la personne qui a recommandé votre contenu. Nous nous sommes servis de cette plateforme pour proposer aux enseignants de créer des scénarios pédagogiques, et la demande des enseignants chercheurs a beaucoup évolué.

Au début, ils nous demandaient une assistance technique et maintenant ils nous demandent également de les aider à donner de la visibilité à leur dispositif. En faisant cela, on a essayé encore une fois de disparaître pour qu'il y ait un dialogue entre pairs enseignants et qu'ils puissent se donner des conseils. Pour cela, on a utilisé les différents réseaux sociaux. On a essayé de construire des relais du réseau de l'université sur d'autres réseaux. L'idée, en fait, c'est d'être là où sont les gens dans leur vie réelle. Un enseignant est aussi connecté ailleurs et c'est d'ailleurs qu'il a besoin d'être aidé. On a donc mis en place des dispositifs-relais. On a aidé les enseignants à construire, pour qu'ils puissent construire des profils personnels en ligne qui soient intéressants, pour mettre en valeur leur publication. L'idée, c'est donc d'avoir un profil avec une partie déclarative, qui dit éventuellement ce qu'on fait dans l'université, et puis d'avoir une partie où l'on va pouvoir agréger son contenu (publié dans la plateforme du réseau, dans l'université, sur la médiathèque, mais aussi à travers le web).

Je vous ai montré quelques exemples. Ici, on voit une étudiante de médecine qui a un parcours intéressant. Elle est venue me voir il y a deux ans en me disant que cet outil avait l'air intéressant, et en me demandant si elle avait le droit de publier de l'information dessus. On lui a répondu affirmativement, on lui a donné le minimum de conseils, et elle s'est tournée vers des enseignants qui utilisaient déjà la plateforme. Au bout de deux semaines, elle avait déjà créé deux groupes et elle s'est mise à publier beaucoup d'informations, à prendre soin de l'image qu'elle donnait en ligne, de son identité numérique, et tout d'un coup, elle a découvert les ambassades-relais de ce réseau sur les autres réseaux sociaux, et elle s'est mise à aller produire du contenu ailleurs, sur Twitter, et à travailler avec des américains sur un wiki médical qu'elle est en train de traduire en français. Elle s'est complètement investie et a mené toute son équipe avec elle.

Là, c'est un autre médecin – c'est vrai qu'on a une forte dominante de sciences de la santé à Paris Descartes et les médecins sont très dynamiques. Dans notre réseau social, nous avons deux sous-réseaux métiers, en médecine justement : un qui permet un suivi de la scolarité des étudiants en médecine, et l'autre spécialisé dans le troisième cycle de médecine générale, qui permet aux étudiants de tenir un portfolio en ligne, et qui permet à un contingent de tuteurs de les suivre et d'évaluer leur production en ligne. On a essayé de se servir de la viralité des contenus. Pour motiver les étudiants, on a reproduit le flux d'activités, un petit peu à la manière de Facebook – qui fait quoi, qui voit quoi, qui se relie à qui – pour les inciter à publier. Pour aider les enseignants à aller plus vite, on a filtré ce flux pour leur montrer ce que produisaient leurs étudiants à eux. L'idée était donc d'accompagner, de

favoriser la création de dispositifs qui étaient souples et mobilisants. On a essayé d'engager et de faire engager des dialogues transversaux. Cela a favorisé l'émergence de solutions pédagogiques innovantes. Donc, sur cette plateforme les enseignants ne sont pas qu'entre eux, il y a aussi des étudiants, et les étudiants sont très rompus à toutes ces pratiques sociales.

On avait par exemple en médecine une équipe de médecine générale qui demandait à ces étudiants de tenir leur portfolio en ligne, alors il y avait des consignes de publication très strictes. L'étudiant ne devait produire un contenu que dans un accès visible par son seul tuteur, selon certaines thématiques. Alors les étudiants ont commencé à publier du contenu, et puis ils en ont eu marre, je pense, de respecter les consignes de publication. Ils ont publié un autre contenu en plus qui ne leur était pas du tout demandé et qui était public. C'était un contenu souvent très intéressant. Ils se sont livrés à une veille partagée, et ces étudiants sont allés explorer la plateforme et ont découvert qu'il y avait une communauté de documentalistes en réseaux. Ils ont échangé du contenu, et du coup ceux-ci ont orienté leurs productions. A ce moment-là, les étudiants ont commencé à créer des groupes sur la plateforme (sur le développement durable), et puis au bout d'un petit moment, ils se sont tournés vers leur équipe pédagogique et ils se sont dit : cela serait intéressant si l'on pouvait créer un groupe de tutorat entre étudiants. Ce n'était pas du tout prévu par l'équipe, qui a trouvé cela intéressant, et tout d'un coup ils se sont dit : si les étudiants créent des groupes et bien peut-être que nous aussi. Donc du coup, ils ont créé un groupe de partage autour de leurs pratiques de consultation et un groupe de préparation de tous les séminaires auxquels ils vont assister ensemble. C'est intéressant comme démarche parce qu'elle favorise beaucoup l'implication, fédère les équipes et donne naissance à des communautés de partage de pratiques. Je vous remercie de votre attention.

[...]

Ghislain Dominé

J'ai l'impression parfois aussi qu'on consomme beaucoup d'énergie à réinventer la roue. J'étais vraiment impressionné par les propositions de réseaux au sein des universités, et j'étais en train de me dire que ce qu'on a vu pour Descartes, c'est exactement ce qu'il nous faut pour les ENT. Or, on a dans les différentes académies différents projets qui sont menés en concomitance, souvent en concurrence. Il me semble ne pas en avoir vu d'aussi bien intégré et de performant que le vôtre, alors que c'est exactement ce qu'il nous faut. Donc c'est finalement beaucoup d'argent, beaucoup d'énergie dépensés, alors qu'on a déjà des solutions existantes fonctionnelles. Par ailleurs, on est tous à essayer d'inventer le meilleur système, alors que finalement on pourrait agréger les systèmes. Il y a une expérience menée en Belgique qui est *open source* et qui agrège les différents réseaux existants. C'est-à-dire que chaque école, s'ils l'utilisent, peuvent composer leur propre ENT à partir des briques existantes. Si par exemple leur enseignant utilise Facebook pour échanger avec leurs élèves, hop, on intègre Facebook dans la brique, sans avoir besoin de recréer complètement une page qui copierait plus ou moins le flux de Facebook. C'est cela qui m'impressionne.

[...]

Sophie Mahéo

[...] Je pense que Barbara Sémel évoquait un catalogue de formations formelles. Pour ma part, j'évoquais la partie informelle de l'accompagnement qu'on fait aux enseignants, qui sont tous des enseignants en université. [...] A Paris Descartes, on a fait le choix depuis le départ de proposer des outils qui sont *open source*, parce que ce sont des outils qu'on peut s'approprier, qui sont modulables. On n'a pas fait le choix de développer des outils *from scratch* qui seraient géniaux ou qui seraient à jeter. Je vous parle particulièrement du réseau social, parce que je suis chargée de son animation, je le

connais bien. En fait on a commencé à travailler avec une équipe, 52 étudiants, 4 enseignants, et le réseau s'est construit à partir des usages. On a utilisé un outil qui est un moteur de réseau social. On n'a pas inventé l'outil, par contre on l'a mis en scène à partir des usages qui se sont développés. Le réseau est né en 2006. Depuis 2006, on en est au moins à la cinquième version, le réseau a changé au moins quatre fois de nom pour coller à la fois aux usages des utilisateurs et à ce qu'en comprenait l'institution. Car il a fallu défendre cet outil qui n'était pas pensé par la politique de l'université, mais un outil qu'utilisaient réellement les utilisateurs.

On est parti de 52 utilisateurs, aujourd'hui on en a 11.000, ce qui représente plus du quart des membres de l'université. Ce n'est pas un outil qu'on est obligé d'utiliser. Aujourd'hui, ce sont les utilisateurs qui réclament la venue sur le réseau des politiques de l'université, à commencer par le président, le directeur de la communication, etc. Et ce sont les utilisateurs qui font l'outil. On a mis en place un système de feedback qui ne sert pas simplement à rapporter des bugs, mais qui permet aux utilisateurs de s'exprimer sur leurs incompréhensions à propos de la plateforme, du vocabulaire. On construit vraiment un dispositif avec eux, c'est pour ça que je n'aime pas parler d'outil mais de communauté. La communauté existe d'ailleurs au-delà de l'outil. Et pour ne pas parler tout seul dans le vide et réinventer des fonctionnalités qui existent déjà sur cet outil, on a eu à cœur de fédérer une communauté francophone des utilisateurs de ce logiciel, qui par ailleurs est beaucoup utilisé dans le monde anglo-saxon.

Comprendre la non-neutralité des technologies numériques

Alain Giffard, Directeur du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques (MCC)

Merci Monsieur le Président. Ce ne sera pas une conclusion. J'ai essayé de me livrer à l'exercice de dire, de mon point de vue, ce que pourraient être quelques grandes orientations sur cette question de la culture numérique pour l'éducation artistique et culturelle.

Le premier point, qui sera mon point d'entrée, est une interrogation sur la relation entre cette délégation que nous faisons à la technique et la question de la culture de soi. Qu'en est-il de la culture de soi dans cette logique de délégation à la technique, à la technologie ? Or, ces techniques, ce ne sont ni des outils ni des instruments, ce sont des machines logiques, on pourrait dire des machines grammatologiques. Je sais bien que cette délégation n'est pas totale, maintenant, peu d'utilisateurs d'Internet par exemple se rendent compte de la nouveauté de la situation que j'appelle « lire avec les robots ».

Lorsque vous lisez une page produite par Google, vous lisez une page qui n'a jamais été voulue par un homme ; elle n'a pas d'auteur. Cela, c'est une situation qui n'a jamais existé chez les hommes. On n'a jamais lu autrement que dans un univers humain, direct ou indirect. Et d'ailleurs, la machine de Google s'appelle le « robot Google ». Alors je crois qu'il faut être modeste par rapport à cette nouvelle forme d'individuation avec la technique, et je vous propose un autre exemple qui sort d'une étude que je pilote en ce moment pour le ministère, avec la délégation générale à la langue française. Dans cette étude, visiblement d'ici quelques années, peut-être plus d'une dizaine d'années mais peut-être moins, le développement des logiciels de reconnaissance de la parole va conduire à une situation dans laquelle on pourra parler à son ordinateur, et ce sera transcrit. Cette transcription sera correcte, liée avec un correcteur orthographique, avec un correcteur de vocabulaire, avec un amplificateur de discours et même avec un organisateur de discours. C'est-à-dire que dans une période qui va venir assez rapidement, en un mot, on pourra écrire sans savoir écrire. Je crois donc que lire avec les robots ou écrire sans savoir écrire, ce sont vraiment des situations qui, du point de vue du rapport avec la technique, doit nous pousser à la modestie, même à l'humilité, dans l'investigation philosophique.

On peut se demander s'il ne faut pas chercher à développer une approche critique. Pour moi, adopter un sens critique sur ces questions, c'est précisément mesurer leur caractère industriel, ce qui implique deux choses. La première est qu'on ne peut pas se passer des industries, ce n'est pas la peine de faire semblant, et ce n'est pas le ministère de la Culture qui va prendre la place de ces grandes industries. Nous aurons tous en tant qu'acteurs à faire avec ces industries. Deuxièmement, les technologies ne sont pas produites initialement par le système d'enseignement, par la culture, elles sont produites à l'extérieur, par l'économie. La première fois que j'étais venu ici, je vous avais parlé de la lecture, et là je n'ai pas voulu citer mes propres travaux, j'ai pris les travaux de ma collègue Marie-Josèphe Perrier qui travaille sur l'écriture au CELSA, et qui dit à propos des CMS, qui sont ces langages qui permettent de créer des blogs : « ils conduisent leur utilisateur à confondre, en tout cas à ne pas dissocier la production du fond et celle de la forme, les mettant très rapidement au pied du mur de la scription », c'est-à-dire le passage de l'écriture au moment où c'est publié, « ainsi l'utilisateur ne peut-il prendre le temps de la réflexion, de la relecture autour de son projet d'auteur individuel ou collectif. Sa tâche d'écriture se limite à une scription, le remplissage de champs qui prescrivent des formes courtes de texte, en l'empruntant principalement au niveau de la presse magazine ». C'est un travail théorique qui peut être discuté mais qui montre bien le caractère industriel d'un format. C'est du format, c'est du formatage, ou c'est une logique de formatage. Et là, on ne parle pas de choses qui sont de l'embrigadement, on parle de langages qui sont des langages utilisés dans un cadre de liberté. Ce caractère industriel se mesure de différentes manières : c'est la question de la propriété des données avec Facebook ; c'est la question de l'enfermement dans un univers, un peu Facebook, beaucoup Skyblog ; c'est la question de l'économie générale, l'économie double face de Google, qui fait que tout acte de lecture est considéré comme un hit, ce qui nous pousse à une lecture-consommation et non pas à une lecture associée à la réflexion. C'est en général la question de la non-neutralité d'une technique qui nous est proposée.

Et donc je propose quelque chose qui est très simple, c'est de renoncer à utiliser les nouvelles techniques. Je ne dis pas de renoncer aux nouvelles techniques, mais de renoncer à l'illusion de les utiliser, c'est-à-dire de renoncer à l'illusion de notre capacité à en déterminer de manière indépendante les fins, en les considérant comme de simples moyens. Je ne dis pas que ça ne peut pas se construire, il faudra construire la perspective de l'utilisation, mais celle-ci est commise *ex post*. Au début, il faut entrer dans une démarche critique par rapport à quelque chose qui est construit de manière industrielle. C'est ce que je vais examiner du point de vue du rapport au public, à l'œuvre, aux pratiques, et au savoir, mais rassurez-vous, ce n'est pas encyclopédique, et rapide à chaque fois.

Alors, on a beaucoup parlé pendant cette journée de la question des amateurs, du « sacre de l'amateur », comme dit un livre récent de Patrice Flichy. C'est un thème qui est constant dans l'ordre du numérique, car cela renvoie à des modifications de l'économie indépendamment du numérique. C'est l'économie orientée consommation et orientée demande du consommateur, et cela croise souvent l'autre thème qui est celui des réseaux sociaux. La possibilité d'utiliser pour les enseignants cette entrée des amateurs, en particulier chez les jeunes, est quelque chose d'énorme. On peut considérer qu'en art la question des goûts joue. J'imagine que les jeunes qui viennent chez vous pour apprendre le violon ont envie de le faire, on s'appuie sur quelque chose comme ça. C'est une question philosophique très compliquée de savoir si un jeune peut être amateur. Enfin au moins, on peut partir de l'idée qu'ils ont une tendance, un devenir-amateur, pour parler comme un philosophe. En réalité, on sait énormément dans les sciences sociales et humaines sur les gens en tant qu'amateurs à partir de la question des fans.

Les fans ont un rôle absolument central dans nos sciences de la société, car ce sont eux qui ont entraîné une modification totale des *cultural studies*. A un moment donné, un courant des *cultural studies* a dit : arrêtez de prendre pour des idiots les gens qui regardent Dallas. On ne regarde pas Dallas d'un point de vue passif, on construit quelque chose quand on regarde Dallas, et donc on s'est

mis à étudier les fans. On sait un nombre de choses extraordinaire sur les fans. Aujourd'hui, il y a plusieurs pratiques de fans dont le *fan-subbing*, c'est-à-dire le fan qui fait le sous-titrage des séries télévisées américaines. C'est du piratage, c'est illégal. Ils le font avant les sous-titrages officiels, ils le font souvent mieux, alors qu'ils parlent mal l'anglais. Ils passent par des traductions automatiques, mais comme ce sont des experts de la série, quand ils voient le sous-titrage à la télévision acheté par Canal +, cela les fait rigoler, pour eux c'est impossible que le personnage parle comme ça. On fait maintenant du doublage, et aussi des traductions de mangas. C'est intéressant car comme ces fans sont beaucoup étudiés, on sait beaucoup de choses sur eux, et notamment autour des fans de Britney Spears. Elle a une caractéristique, c'est qu'elle a été l'occurrence la plus souvent relevée sur Internet pendant toute une période, devant « sexe » et « Obama ». Ma collègue Laurence Allard, qui n'a pas les mêmes idées que moi sur ce sujet, qui me considère en général plutôt comme un technophobe, a fait un travail autour de ce cosmos, de cet univers des fans de Britney Spears. Elle a reconnu et analysé que, bien sûr il y a des amateurs, bien sûr il y a les fans, l'expressivisme des fans autour de Britney Spears, mais qu'on voyait bien qu'au milieu, il y avait une structuration de tout cela par les gens qui vendent les produits de Britney Spears, qu'il y avait une construction, et donc d'un côté expressivisme, appropriation, et de l'autre côté formatage.

En ce qui concerne la relation aux œuvres, aux contenus, j'insisterai sur la délinéarisation. Il est impossible d'ignorer aujourd'hui cette notion, quand vous faites le travail que je fais, quand vous écoutez les économistes qui parlent sur ce secteur, c'est omniprésent, on en parle tout le temps, en particulier dans l'audiovisuel. Délinéariser, cela veut dire que la télévision, le programme de télévision, la fée du logis, c'est fini. Maintenant, on est passé à la VOD, à la télévision de rattrapage, qui s'oppose donc au flux classique des programmes de télévision. Bernard Stiegler a depuis longtemps montré que cette possibilité était inscrite dans le processus même de discrétisation caractéristique de la musique ou de l'audiovisuel. C'était d'ailleurs déjà compris dans la notion d'hypertexte. L'hypertexte, ce n'est rien d'autre que fragmenter et mettre des liens, c'est ce qui est à l'origine du HTML, le langage du web, et le grand texte sur la délinéarisation, qui est un texte de Bolter sur la remédiation, repose entièrement sur la notion d'hypertexte. Alors, nous avons souvent souhaité la délinéarisation pour être moins bêtes, pour échapper à la grille, pour constituer une possibilité de critique des images dominantes, et parfois simplement pour les citer, pour les réutiliser, c'était d'ailleurs une demande des enseignants dans l'éducation à l'image. Mais la délinéarisation à laquelle nous pensons et nous pensons encore, est la même que celle des partisans de l'hypertexte, que ce soient [inaudible] ou Dean Nelson, elle était le fait des critiques, du public, de l'homme. Tandis que la délinéarisation à laquelle nous assistons est d'origine industrielle. La question, c'est que c'était l'homme et le lecteur qui, ayant délinéarisé, ayant analysé, repropoisaient une synthèse. C'est comme Gutenberg. Gutenberg, il discrétise, il délinéarise, mais il produit quelque chose qui est le livre imprimé, il refait la synthèse. J'assistais récemment à une démonstration d'une société qui s'appelle Deezer, qui fait de la diffusion *streaming* de musiques, et l'explication était que c'était génial car il y avait les morceaux comme autant de fragments qui étaient là et puis que les auditeurs allaient pouvoir reconstituer des ensembles grâce aux recommandations des réseaux sociaux. En ce moment, les entreprises ne parlent que de recommandations : recommandations sur Amazon, sur Deezer, sur l'interface MySkreen. En réalité, s'il y a cette perspective de recommandation, c'est qu'on a quand même commencé par déconstruire et délinéariser par exemple ce que proposait le trente-trois tours. Un morceau avait un certain sens avec d'autres morceaux qui faisaient partie d'un même ensemble qu'était le disque. Il y avait logiquement plus de rapport avec ces morceaux-là, qu'avec les morceaux des trois disques avant ou trois disques après. Vous pouvez très bien dire : oui, mais c'est intéressant d'aller voir d'autres morceaux d'autres auteurs. Certes, mais il y avait un ensemble. La disparition de ce que symbolisaient le livre, le journal ou le disque comme opérations de synthèse qui proposaient au lecteur un environnement cognitif et culturel, ça c'est quelque chose qui disparaît. On nous dit : ce sont

les réseaux sociaux, oui, l'industrie fait porter sur le public cette responsabilité, dans le cadre d'un face-à-face avec elle-même. Donc je crois que la délinéarisation est quelque chose sur laquelle nous devrions beaucoup travailler car elle joue au niveau du support, de l'œuvre, des genres, elle est à l'origine même de la formation. J'examinais cette question sous l'angle général de la technique, de l'économie, de la relation à l'œuvre, je voudrais la voir maintenant sous l'angle de la pratique.

La pratique culturelle comprend une dimension particulière qui est propre à chaque art, à chaque discipline, ce pourquoi il y a des pratiques culturelles comme il y avait avant des arts et comme il y a aujourd'hui des industries culturelles, et puis il y a une dimension générale commune, qui est pour moi l'exercice. Il y a des exercices en politique ou en économie, pas beaucoup d'ailleurs, et de toute façon leur rôle est fondamentalement annexe : le *media training* ou les exercices militaires par exemple. Les militaires gagnent toujours la guerre à l'exercice, vous savez ça ? C'est après que les choses deviennent différentes. Au contraire, la culture ne se comprend pas sans l'exercice, et l'exercice n'a pas de valeur culturelle inférieure à la pratique à laquelle il prépare. Ça c'est une caractéristique de la culture par rapport aux grands domaines que Hannah Arendt avait identifiée. Si j'écris le soir une poésie que je mets dans un coin, elle n'a pas moins de valeur que cette poésie lorsqu'elle sera publiée. Il n'y a pas quelque chose qui est plus culturel et autre chose qui l'est moins. Ça c'est totalement différent de la politique et de l'économie. L'exercice, c'est la *mélété* des Grecs, qui est la base du soin, qui est la base du souci, du souci de soi, dans le sens de Michel Foucault. Et autant il est clair que les pratiques culturelles classiques reposent sur l'exercice, autant il est clair que nous avons du mal à trouver l'exercice ou à le constituer dans le cadre des procédures numériques. Le plus bel exemple que je connais d'exercice classique, ce sont les *Bijoux de la Castafiore*. Michel Serres avait fait une analyse des *Bijoux de la Castafiore* de Hergé en tant que traité de communication, et si je peux me permettre d'ajouter quelque chose, du bas de ma petitesse, c'est que bien sûr dans les *Bijoux de la Castafiore*, il y a tout sur la télévision, sur la radio, sur les journaux, et puis il y a autre chose, c'est que la Castafiore ce n'est pas simplement une star des médias, c'est aussi une artiste, une interprète, ce qu'on voit par l'exercice qu'elle impose d'ailleurs à Wagner, son pianiste, qui est obligé quand il veut jouer au tiercé de mettre un magnétophone pour faire croire que lui-même fait de l'exercice. Si vous regardez bien les *Bijoux de la Castafiore*, c'est une femme totalement différente quand elle fait l'exercice et quand elle est dans la communication. Donc, je crois que c'est une bonne illustration de ce que c'est que l'art et la culture par rapport à la communication. L'exercice organise la technique de soi autour de la répétition. Le cœur de l'exercice, c'est la concentration, la maîtrise de soi, le souffle, la mise à disposition de la mémoire. Au contraire, le numérique semble être le champ clos de l'hyper-attention, qui ne se maintient qu'à condition d'être relancée. Aussi est-ce dans le cadre du numérique parfois une sorte d'addiction qui vient prendre la place de l'exercice. Jusqu'à récemment, j'étais plus optimiste que maintenant. Je pensais que cette question concernait surtout les jeunes, mais le livre de Nicholas Carr, qui a été très sous-estimé et qui s'appelle *The Shallows*, soulève le cas des adultes qui, ayant confondu le passage au numérique et l'abandon des anciennes pratiques, finissent par découvrir qu'ils ont désappris à lire. Parce qu'en effet la lecture, c'est un exercice. Bien qu'on puisse comprendre que les industries agissent dans le sens d'une activité de consommateur, et non pas en sus de l'exercice caractéristique des pratiques culturelles, il est plus difficile de saisir pourquoi, nous-mêmes, avons des difficultés en général à constituer autour du numérique un dispositif d'exercice. Je crois que fondamentalement, ce qui est à l'origine de ça, c'est la croyance que nous avons cette possibilité, que j'évoquais au départ, d'utiliser, d'être les maîtres de l'usage, à notre profit, de cette technique, de manière immédiate. Car en réalité, si de tels exercices sont concevables, c'est par la répétition que l'élève pourra s'interroger sur la valeur de la technique proposée. Je ne crois pas que l'exercice devrait se cantonner à la seule expérimentation du numérique, mais il faut reconnaître que c'est ce point qui est particulièrement délaissé dans les dispositifs pédagogiques. En général, on entre, et après on fait des choses passionnantes, mais on fait comme s'il n'y avait pas eu de problèmes

au début. Ça vous donne des résultats très étonnants. Par exemple sur Google, des formations qui expliquent ce qu'est Google comme moteur de recherche documentaire. La plupart des utilisateurs n'utilisent pas Google comme moteur de recherche documentaire. C'est très intéressant d'expliquer comment ils pourraient faire s'ils l'utilisaient comme ça, mais ils l'utilisent d'une manière complètement différente. Donc, si on n'a pas étudié la situation technique réelle telle qu'elle est configurée par l'industrie, on peut passer à côté de la plaque.

Je finis maintenant par la relation entre les pratiques et les savoirs. Dans le cadre éducatif, culture et enseignement, c'est tout comme. Cicéron est le premier qui a utilisé le mot *agricultura* pour parler de la culture. Cela n'a jamais été traduit en grec, c'est un truc qui est typiquement romain. La culture des romains n'était rien d'autre que la *paideia* des Grecs. Ce sont les deux mots. Enseignement-culture remplacent enseignement. La question de l'association entre pratiques et savoirs est absolument centrale. Nous sommes payés pour nous poser cette question-là mais, même si ce n'était pas notre mission, en tout état de cause, c'est central. Et nous sommes ici dans une situation de grand écart. Un pôle : l'incertitude sur le contenu du savoir nouveau propre à la culture numérique. Ce savoir existe comme savoir-faire pratique, comme savoir scientifique, comme savoir industriel, mais il n'existe pas encore comme savoir transmissible dans les cadres qui sont les nôtres. C'est en effet la mission propre de l'éducation de constituer un tel savoir. Autrement dit, ce n'est pas la peine d'attendre que le savoir soit constitué pour le transmettre, c'est nous qui le transmettons. On ne peut pas être là à attendre. Si nous n'organisons pas la transmission, ce ne sera pas transformé en savoir. Ceci nous renvoie à la dialectique de cette nouvelle grammatisation et de cette unité synthétique dont parlait Stiegler au départ. Un autre pôle : nous sommes en face d'une mutation sans précédent des savoirs culturels, qui n'est pas sans relation avec le numérique, mais qui n'en dérive pas, qui n'est pas une application. Ce sont deux choses différentes. Parce que c'est mon sujet, et même ma marotte, j'ai parlé du savoir-lire ce matin, et je reviens là-dessus : 40 % des jeunes français, au moment où à dix-neuf ans les militaires font le calcul pour le ministère de l'Éducation nationale, 40 % ne sont pas au niveau du CM2. Voilà, c'est ça la réalité du savoir-lire et ce n'est pas mieux en Amérique, en Angleterre, ou en Allemagne. Le niveau baisse partout, très régulièrement, depuis vingt ans. Vous pouvez prendre toutes les enquêtes, elles vont toutes dans le même sens : ce niveau, il baisse. Et cette baisse a interrompu une progression d'un demi-siècle préalable, antérieur. Je vais vous raconter deux anecdotes intéressantes sur la réception de cette mauvaise nouvelle.

Lorsque mon collègue, Olivier Donnat, qui est celui qui pilote l'étude sur les pratiques culturelles des Français, découvre en 1990, non pas qu'il y a une baisse de la performance de la lecture (la culture ne s'occupe pas de ça, à cause de la séparation admirable des matières, entre culture et éducation notamment), mais que les gens lisent moins. Il ne découvre pas qu'ils lisent plus mal, il découvre que les gens lisent moins. Il a son résultat, c'est le début du deuxième septennat de Mitterrand, il y a eu un effort pour les bibliothèques municipales, et comme résultat, ça la fout mal. Il est prudent Donnat, alors il note ça sur une feuille de papier, il va au cabinet, et dit : « J'ai une mauvaise nouvelle, la lecture s'abaisse ». Et la conseillère qui est une de mes collègues du GIS [Groupement d'intérêt scientifique] avec qui on travaille, une des spécialistes de l'édition numérique, lui répond : « De toute façon, vos calculs sont faux, les chiffres de l'édition ne cessent de monter, et ne vont pas cesser pendant les vingt ans qui vont suivre ». Et il se vend de plus en plus de livres. Et effectivement, pendant quinze ans ou vingt ans, on a eu ce paradoxe très intéressant, mais je n'ai pas le temps de le traiter, dans lequel il se vendait plus de livres et il s'en lisait moins.

Deuxième exemple, plus cruel : vous vous souvenez d'un ministre de l'Éducation Nationale, qui s'appelait Gilles de Robien, et qui avait expliqué à l'Assemblée nationale que les neurosciences démontraient que la méthode globale était une mauvaise méthode, et qu'il fallait l'arrêter comme système d'enseignement de la lecture, que l'on pourrait comme ça garantir le savoir-faire du socle comprenant la lecture, l'écriture et le calcul. Logiquement, si je sais calculer, la génération des

neurosciences, maintenant elle sait lire. Vous avez remarqué qu'on a un silence assourdissant sur les effets positifs de l'abandon de la méthode, qui était peut-être mauvaise, mais logiquement on devrait maintenant avoir des résultats absolument extraordinaires. Eh bien, on n'en a pas entendu parler, parce que ça a quand même continué à baisser, bien qu'on ait abandonné la méthode globale.

Depuis ce dont je parle, il n'y a plus de Foucambert, on est passé à l'anti-Foucambert et pour autant cela ne s'est pas amélioré. Ce que je veux dire, c'est que cette tendance à la baisse du savoir-lire est une tendance importante. Nous ne savons pas comment se combinent ces nouveaux savoirs liés au numérique, ces anciens savoirs comme la lecture et ces nouvelles ignorances. On ne sait pas comment tout ça forme un ensemble. Dans cette situation de grand écart, le rôle du Haut Conseil ne me semble pas pouvoir être de cultiver l'empirisme, de formuler des directives. En revanche, peut-être que le Haut Conseil pourrait préparer ce que Didier Lockwood appelait ce matin un protocole. C'est-à-dire que problématiser, je pense qu'on a besoin de ça, de problématiser, de rendre les choses visibles, compréhensibles, en proposant des orientations et en les testant sur quelques objets, sur plusieurs objets, et je finis là-dessus. Moi je suis tout à fait disposé, si des personnes sont intéressées, à travailler sur un protocole qui sera un protocole d'éducation culturelle à Google. Je me tiens à votre disposition pour faire un test sur ce sujet.

[...]

Je rajouterais très rapidement – c'est ce que j'essaye d'aborder avec les notions de culture de soi et de technique de soi – que la culture, c'est une vision classique, que fondamentalement elle vise l'homme. Au-delà des arts, elle vise l'homme. Si je peux vous conseiller une lecture pour cet été, les éditions Rivages viennent de publier Ruskin, *Sésame et les lys*, avec la préface de Marcel Proust qui a déjà été publiée (*Sur la lecture*). Elle avait été publiée sans le texte de Ruskin, et sans les notes de Proust sur Ruskin. Et que dit Proust là-dedans ? Il dit : Ruskin veut des bibliothèques publiques pour élever l'esprit des Anglais. Et Proust, lui, dit : non, la lecture n'élève pas l'esprit, la lecture c'est ce qui prépare l'opération qui élève l'esprit. La finalité de la culture, c'est l'élévation de l'esprit. Il ne faut pas être victime de l'idée qu'une pratique culturelle, même la meilleure en tant que telle, permet ça. Elle peut *sous certaines conditions* permettre d'éllever l'esprit, elle y participe.

Ghislain Dominé

Très rapidement, ça me permettra de vous dire au revoir, et je vais peut-être pêcher par enthousiasme ou optimisme alors que je suis profondément quelqu'un de pessimiste au final, mais à vous lire, notre société est au bord de l'extinction, et je suis convaincu que le détournement de l'outil, c'est un des fondements de la culture humaine. Et il n'y a pas de *deus ex machina*, la matrice ne va pas dominer l'homme, l'outil ne conditionne pas l'esprit humain. Le libre arbitre gardera la main sur l'outil, si la main souhaite garder la plume. Franchement, j'étais très souvent en désaccord avec vos propos qui étaient pourtant tout à fait excellents. Gardons l'image du fleuve : il y a un amont, il y a un aval, OK, ça c'est déterminant, mais le débit, le niveau, la qualité de l'eau, sa salinité, etc., dépendent d'un tas de paramètres qui sont souvent d'ailleurs imprévisibles. Eh bien, nous sommes exactement dans le même cas de figure avec les nouvelles technologies.

En fait, la crainte que vous avez formulée dans votre propos de déstructuration, c'est une crainte qui me semble trop vide. Il ne faut pas négliger le pouvoir de transmutation, de transfiguration de la culture. Et vous avez fait souvent référence à la culture antique. Je suis moi-même helléniste, et je sais combien justement ces textes antiques qui sont adorés, considérés comme des jalons indéboulonnables ont été pour la plupart amendés, voire parfois trafiqués pendant les temps médiévaux. Ils ont été transmutés, transfigurés, recréés, et je crois qu'il faut avoir un petit peu d'enthousiasme dans cette perspective. Les outils que nous avons là sont comme le stylet mésopotamien. Il y a bien derrière une

main, un esprit, et c'est ça qui détermine ce qui sera écrit, et non pas le stylet qui déterminera l'intelligence, même si Foucault a montré que bien évidemment il y avait toute une forme de conditionnement. Mais je crois littéralement au pouvoir du libre arbitre.

[...]

Alain Giffard

[...] Sur la polémique, ce sur quoi je voudrais insister, c'est que c'est un débat vraiment mondial, international. En ce moment, l'administration Obama est en train d'essayer de forcer les Etats à changer radicalement leurs conceptions sur la nature des textes que l'on étudie en classe. Alors ça a l'air technique comme histoire, mais en gros les Américains et le monde entier ont eu tendance à reprendre ça avec une pédagogie qui était la pédagogie dite n+1 : en sixième j'étudie un texte du niveau de complexité de la cinquième, en cinquième celui de la quatrième, et ainsi de suite. Et ils disent : ça c'est une connerie. Il faut revenir à ce qu'on a toujours fait. Dès le CM2 il faut lire les textes des adultes. Ce débat se situe aux Etats-Unis, et les Chinois ont des débats par rapport à la formation culturelle, les Finlandais en ont, les Anglais en ont d'extrêmement importants en ce moment. On est sur cette question des savoirs, de la combinaison des savoirs anciens et nouveaux, c'est vraiment une question actuelle. Ce n'est pas une polémique propre à une dizaine de Français.

PROPOSITIONS

1. Le théâtre dans l'éducation : enjeux d'une généralisation

1. Etablir un document-cadre éclaircissant les objectifs et les compétences de chacun des partenaires engagés.

Cet effort de visibilité et de lisibilité, nécessaire pour dépasser l'essoufflement du modèle, dû aussi à l'empilement des dispositifs, est utile pour accompagner artistes et enseignants qui entrent dans des projets d'éducation théâtrale, comme pour les parents d'élèves qui ne s'y retrouvent pas.

2. Appuyer les propositions d'un parcours de spectateur en rédigeant une charte d'accompagnement des élèves au spectacle vivant.

Cette charte pourrait contribuer à faciliter les sorties scolaires au théâtre, à guider les établissements culturels et les établissements scolaires dans leur préparation, et à renforcer les partenariats avec les collectivités territoriales dans ces dispositifs.

3. Encourager la révision de la didactique du théâtre dans l'enseignement scolaire.

Il faut favoriser les pratiques herméneutiques pour renouveler l'approche du théâtre dans le tronc commun de littérature. Etude littéraire, mais aussi histoire des arts doivent favoriser la constitution d'une mémoire du théâtre qui puisse être aussi une mémoire de la représentation

4. Inciter les départements d'art dramatique et les théâtres à s'impliquer dans la formation initiale des enseignants.

La « mastérisation » de la formation des enseignants de lettres doit pouvoir être l'occasion d'étudier le théâtre sous toutes ses facettes. Les stages pratiques pourraient être développés.

5. Favoriser le regroupement sur une plateforme numérique de dossiers pédagogiques liés à des spectacles.

Sur le modèle de celle qui est proposée par le CNDP, <http://educ.theatre-contemporain.net>, elle devrait mettre à disposition davantage d'outils pédagogiques à destination des enseignants. Une réflexion sur les droits relatifs à la captation audiovisuelle des pièces, et sur leur libération à des fins pédagogiques est nécessaire.

2. Harmoniser l'enseignement de l'histoire des arts et d'arts plastiques

FORMATION ET RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS

Pour assurer la qualité et l'homogénéité du nouvel enseignement, il faut prévoir une formation initiale harmonisée au plan national, une formation continue destinée à l'ensemble des enseignants, des ressources scientifiques et documentaires nombreuses et accessibles.

FORMATION INITIALE

1. Dans le respect de leur autonomie, les universités doivent être encouragées à proposer des masters professionnels de préparation aux métiers de l'enseignement qui intègrent des modules formant à l'enseignement de l'histoire des arts.

Cette formation doit pouvoir être irriguée par deux sources : d'une part, l'élaboration d'un corpus d'histoire des arts principalement constitué par les acquis de l'histoire des différentes formes de la création artistique ; d'autre part, le travail qu'il appartient, à chacune des disciplines représentées au concours de l'enseignement, d'accomplir pour développer des contenus manifestant leur transversalité avec l'histoire des arts.

FORMATION CONTINUE

2. Des initiatives doivent se multiplier à destination des enseignants de toutes les disciplines pour que chacun puisse avoir accès à une formation qui lui permette rapidement d'assurer le nouvel enseignement.

L'organisation de ces formations doit privilégier le partenariat avec la communauté scientifique et les institutions culturelles, à l'image de l'Université de printemps organisée par la DGESCO et l'Institut national d'histoire de l'art dans le cadre du Festival de Fontainebleau. Le modèle de cette organisation doit pouvoir être décliné au plan local et conduire les universités et les établissements culturels d'un même territoire, à élaborer de concert des initiatives communes.

RESSOURCES DOCUMENTAIRES

3. L'absence de corpus propre à ce nouvel enseignement suppose qu'un travail original puisse être accompli afin d'intégrer dans un même champ dialectique l'ensemble des savoirs mobilisables sur les arts susceptibles de nourrir un enseignement.

Cette documentation doit pouvoir être facilement accessible à tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, et doit les aider à élaborer leur cours, tant au plan des contenus intellectuels que visuels, en leur proposant des objets immédiatement utilisables. Ces ressources doivent autant que possible privilégier les supports électroniques pour faciliter leur accessibilité en ligne. Le remarquable site <http://www.histoiredesarts.culture.fr/> du Ministère de la Culture et de la Communication doit être ainsi enrichi et servir de modèle à d'autres initiatives, mêlant un haut niveau scientifique et le souci constant d'établir des liens entre les savoirs et les œuvres.

AMELIORATION DU CONTENU DES ENSEIGNEMENTS

Les contenus du nouvel enseignement doivent refléter son caractère expérimental, en particulier le rôle accordé à la sensibilité et la transversalité. Un équilibre doit être trouvé entre l'acquisition des données fondamentales de l'histoire des arts et ce qui concourt à la transversalité entre les disciplines. Chaque fois que cela est possible, l'enseignant doit pouvoir promouvoir le lien entre les savoirs acquis et la rencontre directe et sensible avec l'œuvre d'art.

VALORISER L'HISTOIRE ET RELATIVISER L'HEGEMONIE DU PRESENTISME

4. L'importance nouvelle accordée à l'acquisition d'un savoir historique et théorique sur les œuvres doit pouvoir s'articuler à l'approche qui, dans l'enseignement d'arts plastiques, privilégie le présentisme et la contemporanéité de toute œuvre.

Dans cet esprit, il faudrait pouvoir faire une place à l'histoire culturelle du regard porté sur les œuvres.

ACQUISITION DES CONNAISSANCES ET SENSIBILITE

5. La revalorisation du savoir historique et théorique sur les œuvres doit pouvoir s’accomplir sans que soit minimisée pour autant l’importance accordée à l’éveil de la sensibilité et de la créativité qui sont au cœur de l’enseignement d’art plastique.

Au contraire, cette revalorisation doit aussi jouer en faveur de la considération de la sensibilité et de la créativité comme un levier pédagogique susceptible d’être mobilisé pour les autres enseignements, y compris pour les disciplines considérées comme les plus éloignées de la création artistique, comme les disciplines scientifiques.

C’est à travers le contact direct avec les œuvres étudiées que la sensibilité des élèves pourra le mieux s’inscrire dans un enseignement qui ménage sa place entre sensibilité et rationalité. Les partenariats entre les établissements scolaires et les établissements culturels doivent être développés dans le cadre de projets pédagogiques structurés à l’aune de ces nouvelles exigences.

LA TRANSVERSALITE, LABORATOIRE DU DIALOGUE INTERDISCIPLINAIRE

6. L’orientation transversale suppose que, sans renoncer à une didactique spécifique, soit recherchées des plates-formes communes avec les autres disciplines, tant au plan des méthodes pédagogiques qu’au plan des contenus.

Il faut faire en sorte que les professeurs restent dans le cadre épistémologique de leur discipline tout en formant l’élève à la conscience d’un enseignement qui le dépasse.

L’enseignement ouvre ainsi des potentialités qui vont au-delà de la traditionnelle ouverture partenariale entre les disciplines, puisqu’il fournit l’occasion aux professeurs d’interroger leurs pratiques pour en imaginer certaines qui puissent les réunir.

En introduisant l’art dans toutes les disciplines, le nouvel enseignement crée donc les conditions d’une expérimentation pédagogique exceptionnelle, susceptible d’avoir un impact sur l’acquisition de tous les registres de connaissance.

RELATIONS ENTRE L’HISTOIRE DES ARTS ET LA PRATIQUE ARTISTIQUE

7. Valoriser de nouveaux modes de transmission sans renoncer à délivrer des connaissances.

Il faut explorer les potentialités de l’apprentissage par l’imitation et l’observation au sein d’une pédagogie d’atelier susceptible de valoriser des formes d’intelligence non-académiques. Il faut envisager l’observation comme un premier canal possible vers la formalisation et la délivrance de connaissances.

Les artistes en résidence au collège doivent travailler davantage avec les professeurs dans le cadre de l’enseignement d’histoire des arts : ils permettront la liaison entre la théorie du nouvel enseignement et le rapport nouveau et non-scolaire à la culture qu’ils proposent au sein des collèges. Ceux-ci doivent également proposer des projets suffisamment construits pour envisager des perspectives de prolongement fondées sur le travail en classe.

Enfin, il faut encourager les synergies entre les FRAC et les résidences d’artiste, dont les objectifs sont éminemment proches.

8. Encourager les synergies entre écoles d’art et universités.

La complémentarité entre les écoles d’art et les universités doit être approfondie afin de lier davantage théorie et pratique dans la formation des futurs enseignants d’arts plastiques. Ce renforcement, qui répond aux exigences de la « mastérisation », doit faciliter l’acquisition par ces enseignants d’une double approche.

Il faut également encourager la création de centres sur le modèle des CFPI des écoles d'art pour rapprocher les artistes des professeurs en devenir.

Enfin, il faut aussi renforcer la formation didactique et historique des élèves issus des écoles d'art, et donner une formation plus didactique et appliquée aux étudiants de l'université.

9. Encourager la rencontre authentique avec les œuvres et les artistes

Il faut offrir un regard plus complet sur la démarche de l'artiste, capable d'inclure son cheminement intellectuel, personnel et sensible. Il faut aussi initier les élèves aux trois dimensions de l'œuvre, comme émanation d'une conscience collective, comme reflet d'une pensée personnelle et comme émanation d'une esthétique.

10. Sur le modèle italien, mettre en place des parcours artistiques appliqués en redéfinissant la pratique

Il faut impliquer les élèves dans la réalité concrète des domaines relatifs à la défense, à la communication, à la valorisation et à l'étude du patrimoine artistique, à travers des partenariats qui révèlent les potentialités formatives de l'enseignement d'histoire des arts, dès lors qu'il s'effectue « en situation ».

Dans cet esprit, il faut promouvoir des « enseignements d'exploration du patrimoine », qui auront un double avantage : 1) revaloriser les filières littéraires ; 2) consolider la citoyenneté par un rapport vivant à la culture.

EVALUATION

11. Pour assurer les acquis de l'enseignement au niveau du 2^e cycle, il faut réfléchir à une évaluation au baccalauréat.

A défaut de créer une épreuve disciplinaire supplémentaire, et en adéquation avec la transversalité du nouvel enseignement, cette évaluation pourra prendre la forme d'une question de culture générale valorisant la transversalité entre l'histoire des arts et l'une des disciplines du baccalauréat.

12. Dans les concours de recrutement au CAPES et à l'agrégation, les épreuves doivent accorder une part accrue aux connaissances historiques et inciter les candidats à intégrer une approche transversale susceptible de les préparer à jouer un rôle moteur pour l'organisation concrète du nouvel enseignement dans leur futur établissement.

3. Patrimoine et création artistique à l'heure du numérique : enjeux pour l'éducation artistique et culturelle

1. Approfondir une démocratisation raisonnée de l'accès aux ressources numériques

Aider au financement des équipements des établissements et de leurs acteurs. Favoriser une appropriation des outils technologiques au sein d'une mutualisation des contenus. Encourager une construction collaborative de contenus entre institutions culturelles et enseignants, en offrant des parcours individualisés.

2. Accélérer le développement de plateformes mutualisées

Soutenir la création de sites dédiés comprenant des interfaces adaptées à des publics cibles. Cette création passe par un développement de l'interopérabilité des contenus, et par une ouverture des API, qui permettrait de bâtir un véritable espace numérique public. Développer les réseaux sociaux et les communautés associant enseignants, étudiants et institutions culturelles en leur donnant davantage de visibilité

3. S'appuyer sur une pédagogie de projets numériques

Instituer des pratiques éducatives de réflexion sur les contenus numériques. Développer les pratiques éditoriales sur le modèle des travaux traditionnels d'évaluation, notamment dans le cadre des TPE.

4. Construire un espace numérique public

Privilégier la lisibilité des initiatives de médiation culturelle inspirées des offres existantes qui rencontrent le plus de succès. Encourager l'observation et la diffusion des bonnes pratiques.

5. Développer un modèle d'offre culturelle équitable et pédagogique.

Encourager la révision de la loi DADVSI sur l'exception pédagogique, en concertation avec les ayant-droits, pour faire émerger un cadre juridique global qui rende moins complexe la mise à disposition des ressources culturelles sur le Net.

4. Education artistique et culturelle et interopérabilité : quelle gestion des Digital Humanities et quelle formation à la pédagogie numérique ?

1. Délivrer aux élèves une culture numérique critique

Engager des pratiques critiques de réflexion et d'édition permettant aux élèves de comprendre les enjeux industriels et philosophiques sous-jacents aux technologies numériques.

2. Œuvrer à la libération des ressources culturelles pédagogiques

Autoriser la libre utilisation des œuvres dans un cadre pédagogique et encourager la mutualisation et l'interopérabilité des métadonnées culturelles labélisées, des données universitaires et des réseaux sociaux d'un nouveau type associant élèves, enseignants et institutions culturelles.

3. Enseigner la « connaissance de la connaissance »

Engager des pratiques numériques de co-construction des savoirs permettant de responsabiliser les élèves, de les initier à la chaîne de production d'une connaissance ou à la relativité d'une source, et favoriser ainsi leur appropriation des savoirs classiques et leur autonomie face à la transmission culturelle.

4. Instituer des formations à l'informel

Définir de nouveaux métiers numériques, pour initier les professeurs prioritairement à la « formation informelle » sur Internet, et pour animer les communautés numériques scolaires, universitaires ou culturelles, susceptibles de prolonger un cours, un séminaire ou une exposition.

5. Ne jamais renoncer au présentiel

Garder à l'esprit que l'objectif ultime du numérique reste la confrontation physique avec les œuvres d'art, tout comme la création d'un lien social, et qu'à ce titre il ne saurait se passer d'un encadrement incitatif.

ANNEXES

INITIATIVES DU HCEAC DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION

RECHERCHE

CO-ORGANISATION DE COLLOQUES

L'historien de l'art, savant et politique. Le rôle des historiens de l'art dans les politiques culturelles françaises et italiennes, co-organisé avec l'INHA et l'Académie de France à Rome, à la Villa Médicis et à l'Accademia nazionale dei Lincei, les 16 et 17 mars 2012 à Rome, co-dirigé avec Annick Lemoine (Villa Médicis) et placé sous le haut parrainage du président de la République italienne et du Haut Conseil français de l'éducation artistique et culturelle.

Teaching Visual Arts in the UK and in France : a Comparative Perspective, co-organisé avec Henrietta Hine (The Courtauld Institute of Art) et l'Institut français de Londres, les 14 et 15 juin 2010, Londres (publication partielle en ligne).

http://www.courtauld.ac.uk/publicprogrammes/techartconf/documents/TeachingVisualArtsposterandagendaemail_004.pdf

Pourquoi enseigner l'histoire de l'art à l'école ? Héritage italien et perspectives françaises, co-organisé avec Cesare de Seta (Institut italien des sciences humaines (SUM) et l'Institut français de Florence, au Palais Strozzi, Florence, les 22 et 23 mai 2009. (synthèse publiée en ligne <http://seminaire-acpe.blogspot.com/>).

http://www.france-italia.it/FIRENZE/PER-LE-SCUOLE-&-I-DOCENTI/la_didattica.php?c=7351&m=61&l=it

PARTICIPATION A DES COLLOQUES

« **L'éducation artistique et culturelle en France : l'utopie d'une citoyenneté universelle** », communication de Jean-Miguel Pire, *Le arti per il risorgimento. Il patrimonio artistico come luogo privilegiato dell'identità nazionale*, Convegno nazionale, Roma, Musei Capitolini, Sala Pietro da Cortona, 11 octobre 2011 (actes en cours de publication).

« **Un nouveau contexte pour la création de l'enseignement généralisé d'histoire des arts** » [Un nuovo contesto per la creazione dell'insegnamento generalizzato dell'*histoire des arts*], communication de Jean-Miguel Pire, *Il museo come spazio di formazione / The museum as a learning space*, organisé par l'ANISA (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte) aux Musées du Vatican les 11 et 12 avril 2011 (actes en cours de publication).

SEMINAIRE A L'INHA

Art et culture dans les politiques éducatives. Généalogie et perspectives

séminaire de recherche interdisciplinaire co-dirigé par Jean-Miguel Pire, Dominique Poulot (Paris 1) et Etienne Jollet (Paris 1) et soutenu par le HCEAC.

<http://www.inha.fr/spip.php?article2742> et <http://seminaire-acpe.blogspot.com/>

- *La notion de transversalité en histoire des arts : réalités et mises en œuvre*, mardi 6 décembre 2011
- *L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école : enjeux et méthodes*, mardi 31 mai 2011
- *L'évaluation des acquis en matière d'éducation artistique*, vendredi 18 février 2011
- *Le corps : à la croisée des disciplines*, mercredi 28 avril 2010
- *L'histoire de l'art, un nouvel humanisme ?*, vendredi 18 décembre 2009
- *Repères historiques et témoignages*, mardi 13 octobre 2009
- *Musique, école et société*, lundi 22 juin 2009
- *Les politiques éducatives des musées*, mardi 12 mai 2009

CO-DIRECTION D'OUVRAGES COLLECTIFS

Eric de Chassey, *Pour l'histoire de l'art*, sur la base d'entretiens menés par Jean-Miguel Pire avec Marc Bayard, Nicolas Idier, Paris, Actes Sud, coll. « Le Préau », 2011.

L'éducation artistique en France. Du modèle académique et scolaire aux pratiques actuelles. XVIII^e-XXI^e siècles, co-dirigé par Jean-Miguel Pire, Alain Bonnet (Université de Nantes), et Dominique Poulot (Université de Paris I), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

<http://www.pur-editions.fr/detail.php?idOuv=2276>

FORMATION

Université de Printemps, volet pédagogique du *Festival annuel de l'histoire de l'art de Fontainebleau*

Co-dirigé par Jean-Miguel Pire et Henri de Rohan-Csermack (IGEN pour l'histoire des arts), en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale. Formation nationale à destination de 150 cadres et enseignants chargés de la mise en œuvre du nouvel enseignement d'histoire des arts.

- *Arts, espace, temps*, deuxième édition du 24 et 25 mai 2012.

- *Arts, sciences et techniques*, première édition du 27 au 29 mai 2011.

<http://festivaldelhistoiredelart.files.wordpress.com/2011/03/programme-universite3a9-de-printemps-18-05-111.pdf>

Partenariat entre l'académie de Paris et l'Institut français de Florence (IFF)

Le HCEAC soutient le premier partenariat établi pour l'année 2011-2012 entre avec l'Académie de Paris et l'IFF dans le cadre du développement de l'enseignement obligatoire d'histoire des arts créé en 2008. Ce partenariat prévoit, d'une part, de valoriser auprès des établissements parisiens le programme *classe découverte* destiné à promouvoir le patrimoine artistique florentin, et, d'autre part, de proposer des séminaires de formation destinés aux enseignants de l'Académie de Paris et leur permettant notamment d'échanger avec leurs collègues italiens. L'objectif est de promouvoir la situation unique

de Florence pour l'histoire de l'art en faisant du programme *classe découverte* une référence pour l'Education nationale et, à terme, un dispositif d'excellence parmi les offres d'activités enrichissant l'enseignement d'histoire des arts. Au-delà, il s'agit d'établir l'IFF comme un pôle de la recherche et du développement, tant scolaire qu'universitaire, sur l'histoire des arts. Au cours de cette première année, un enseignant de l'Académie de Paris est mis à la disposition de l'IFF dans le cadre du dispositif *Jules Vernes*. Sa mission consiste à harmoniser les contenus du programme *classe découverte* avec les exigences du nouvel enseignement d'histoire des arts, à accueillir deux ou trois classes faisant l'expérience de cette proposition renouvelée, et à contribuer à l'organisation d'un premier séminaire de formation pour les enseignants. A moyen terme, le dispositif sera proposé au soutien de la DGESCO afin de concerner l'ensemble des académies.

Programme ITEMS/Leonardo

Le HCEAC soutient le programme européen Leonardo, session 2011-12, destiné à favoriser l'échange des bonnes pratiques en matière de transmission scolaire des connaissances sur l'art. Intitulé *ITEMS* (Innovative Teaching for European Museum Strategies), mené par l'*ANISA* (Associazione Nazionale Insegnanti di Storia dell'Arte), ce programme réunit cinq autres partenaires européens : *Eccom*, Centre européen pour l'organisation et le management culturel, Rome, Italie ; *Moholy-Nagy University of Art and Design*, Budapest, Hongrie ; *The Art Education Center TRIS KRASAS*, Riga, Lettonie ; *Portuguese Art Teachers Association APECV*, Portugal ; *Laboratoire d'arts visuels/IPSE*, Université du Luxembourg ; et, représentant la France, l'Institut national d'histoire de l'art, INHA).

L'objectif est la diffusion des connaissances et de l'expertise dans le domaine de l'éducation artistique, notamment pour ce qui regarde la coopération entre les écoles secondaires et les institutions muséales. Une attention particulière est également accordée au potentiel des nouvelles technologies à l'école et à l'éducation muséale. Le session de rencontre organisée en France aura lieu en juin 2012 et bénéficiera de l'implication de la Direction des musées de France.

DECRET FONDATEUR DU HCEAC

J.O n° 243 du 18 octobre 2005

Décrets, arrêtés, circulaires

Textes généraux

Ministère de la culture et de la communication

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

NOR: MCCB0500698D

Le Premier ministre,

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

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

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

Décète :

Article 1

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

Article 2

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

Article 3

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

1° Quatre représentants de l'Etat :

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

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

2° Trois représentants des collectivités territoriales, dont :

a) Un représentant proposé par l'Association des maires de France ;

b) Un représentant proposé par l'Assemblée des départements de France ;

c) Un représentant proposé par l'Association des régions de France.

3° Douze personnalités qualifiées, dont :

a) Neuf membres issus du monde de l'éducation ou de la culture ;

b) Une personnalité représentative du monde des industries culturelles ;

c) Deux représentants des parents d'élèves ayant une expérience ou une expertise dans le domaine de l'art, de la culture ou de l'éducation artistique.

Article 4

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

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

Article 5

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

Article 6

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

Article 7

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

Article 8

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

Article 9

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

Article 10

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

Fait à Paris, le 17 octobre 2005.

Par le Premier ministre,
Dominique de Villepin

Le ministre de la Culture
et de la Communication,
Renaud Donnedieu de Vabres

Le ministre de l'Education nationale,
de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche,
Gilles de Robien

ORGANIGRAMME ET BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU HAUT CONSEIL

Luc CHATEL, *Président*

Frédéric MITTERRAND, *Président*

Didier LOCKWOOD, *Vice-président*

Personnalités qualifiées

Yann ARTHUS-BERTRAND, Jacques CHANCEL, Jacques LASSALLE,
Antoinette LENORMAND-ROMAIN, François de MAZIERES, Françoise NYSSSEN,
Rick ODUMS, Henri de ROHAN-CSERMAK

Représentants de l'Etat

Jean-Michel BLANQUER (MEN, DGESCO), Guillaum BOUDY (MCC, SG),
Marie-Danièle CAMPION (recteur), NN. (DRAC)

Représentants des collectivités territoriales

Myriam CAU (ARF), Vincent EBLE (ADF), Françoise FERAT (AMF)

Représentants des fédérations de parents d'élèves

Didier BLANC (FCPE), Pierrot CANTINA (PEEP)

EQUIPE PERMANENTE

Jean-Miguel PIRE, *rapporteur général*, Alain CASABONA, *secrétaire général*
Pierre BAQUE et Vincent FIGUREAU, *chargés de mission*
Jonathan BAYOL, Gaylord BROUHOT, Aurélien d'AVOUT, Florian METRAL *chargés d'étude et rapporteurs*

PERSONNALITES QUALIFIEES

DIDIER LOCKWOOD, *Vice-président*

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

YANN ARTHUS-BERTRAND

Yann Arthus-Bertrand s'est formé dans différents domaines artistiques (acteur, réalisateur, photographe). À trente ans, il part vivre au Kenya afin d'étudier le comportement des lions dans la réserve de Massai Mara. Ce séjour donne naissance en 1981 à *Lions*, son premier livre, et lui offre l'occasion de découvrir, à bord d'une montgolfière, la beauté du monde vu du ciel. Dès son retour en France, il entame une carrière de photoreporter spécialisé dans l'aventure, le sport et la nature. En 1995, sous le patronage de l'Unesco, il crée une banque

d'images de la Terre vue du ciel, accompagnées de textes écrits par des scientifiques. Pour lui, la pratique artistique est indissociable de la transmission des connaissances culturelles et scientifiques. En 2003, avec « 6 Milliards d'Autres », il envoie des cameramen à travers le monde pour aller à la rencontre des gens qui vivent dans les lieux photographiés du ciel. En juillet 2005, il fonde l'association « Good Planet.org », destinée à promouvoir le développement durable en informant et en éduquant. Il est élu à l'Académie des Beaux-arts en 2006.

JACQUES CHANCEL

Ecrivain, journaliste, homme de radio et de télévision, Jacques Chancel est aujourd'hui administrateur du groupe Canal Plus et conseiller du président Bertrand Méheut. Il est également administrateur de l'université d'Ifrane au Maroc et membre du Haut Conseil de la francophonie. Correspondant de guerre en Indochine à dix-sept ans, il parcourt ensuite de 1950 à 1958 tout le Sud-est asiatique et termine ses études entre Saïgon et Pékin. En 1968, après avoir dirigé *L'Heure de Paris*, *Paris-Jour*, il crée *Radioscopie* et présente, vingt années durant, 6 800 émissions sur France-Inter. Viennent ensuite d'autres programmes, dont *Figures de proue*. Dans le même temps il participe à la création de la chaîne de télévision Antenne 2. Il animera durant de longues années son émission phare *Le Grand Échiquier*. Il présentera par ailleurs l'émission *Lignes de mire* sur France 3 vers le milieu des années 1990.

JACQUES LASSALLE

Ancien élève du Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris (Classe Fernand Ledoux), agrégatif de lettres modernes, il a publié de nombreux ouvrages : *Jonathan des années 30*, *Un couple pour l'hiver*, *Le Soleil entre les arbres*, *Un Dimanche dans la vie d'Anna*, *Avis de recherche*, *Après*, *La Madone des poubelles*, *Pauses* (Edition Actes -Sud), *Conversations sur Don Juan* avec J.L. Rivière (Edition POL), *L'Amour d'Alceste* (Edition POL). *Conversations sur la Formation de l'acteur* avec J.L Rivière (Actes Sud 2004). Jacques Lassalle a enseigné à l'Institut d'études théâtrales de l'Université Paris III et au Conservatoire national supérieur d'art dramatique. Il a fondé en 1967 puis dirigé jusqu'en 1982 le Studio-Théâtre de Vitry. Directeur du Théâtre National de Strasbourg, de 1983 à 1990, administrateur général de la Comédie Française entre 1990 et 1993, il dirige *La Compagnie pour Mémoire* depuis 1994 et redevient professeur au Conservatoire national supérieur d'art dramatique de Paris jusqu'en 2001. Il obtient en 1998 le grand prix national du théâtre et est président de L'ANRAT (association nationale de recherche et d'action théâtrale) de 2000 à 2006.

FRANÇOIS DE MAZIERES

Après avoir commencé sa carrière dans le corps préfectoral, François de Mazières opte pour le ministère des Finances. Intégré à l'inspection générale des finances, il sera notamment Chef de cabinet du ministre de l'économie, rapporteur général du Conseil des impôts. Nommé Directeur Général de la fondation du patrimoine de 2000 à 2001, il sera ensuite conseiller pour la culture et la communication du Premier ministre Jean-Pierre Raffarin (2002-2004), avant de prendre la présidence de la Cité de l'architecture et du patrimoine en 2004. Parallèlement, François de Mazières a été élu maire de Versailles en mars 2008 après avoir été adjoint au maire chargé de la culture depuis 1995. Il a été président de la Fédération nationale des élus pour la culture (FNCC) de 1999 à 2002. Ancien élève du CNR de Versailles, il met en œuvre sa passion pour le théâtre en créant en 1996, le Festival « le Mois Molière » à Versailles dont il assure la direction depuis cette date. Il est l'auteur d'articles sur la culture et du livre *La culture n'est pas un luxe* (Editions Eska, 1999).

FRANCOISE NYSSSEN

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

RICK ODUMS

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

HENRI DE ROHAN-CSERMAK

Henri de Rohan-Csermak est Inspecteur général pour l'Histoire des arts depuis 2009.

PERMANENTS

ALAIN CASABONA, *secrétaire général*

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

JEAN-MIGUEL PIRE, *rapporteur général*

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

PIERRE BAQUE, *chargé de mission*

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

VINCENT FIGUREAU, *chargé de mission*

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

Jonathan BAYOL, *chargé d'étude et rapporteur*

Elève à l'École Normale Supérieure de la Rue d'Ulm (AL / 2008), titulaire d'une licence d'allemand (Bordeaux III) et d'un master en histoire contemporaine (Paris I Panthéon-Sorbonne), spécialité histoire politique et culturelle, Jonathan Bayol est l'auteur d'un mémoire de recherche intitulé « Daniel Cohn-Bendit, un parlementaire européen », réalisé sous la direction de Pascal Ory. Chargé d'étude au Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle depuis décembre 2010, il a participé à l'organisation de divers projets culturels, notamment comme membre (2009-2010), puis vice-président (2010-2011) du Forum franco-japonais des étudiants, ou plus récemment comme coordinateur scientifique d'un colloque franco-italien sur la figure de « l'historien de l'art, savant et politique ».

LISTE DES SEANCES PLENIERES ET DES PERSONNES AUDITIONNEES

Le théâtre dans l'éducation : enjeux d'une généralisation (8 décembre 2009, Théâtre de l'Odéon)

Mme Chantal Achilli, Directrice de l'Odyssee, Théâtre de Périgueux et Directrice de Mimos, festival international du Mime

M. Emmanuel Demarcy-Mota, Directeur du Théâtre de la Ville

M. Marcel Ferréol, Inspecteur de l'Enseignement agricole (Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Pêche) chargé de l'éducation socio-culturelle, Président de l'Espace, Scène nationale de Besançon

Mme Catherine Joannès, Inspectrice générale de la création et des enseignements artistiques (Ministère de la Culture et de la Communication), coordinatrice du collège des Inspecteurs de théâtre

Mme Valérie Judde, Professeur de Français et de Théâtre au Lycée Jean-Jaurès de Montreuil (Seine-Saint-Denis), chargée de mission théâtre pour l'Académie de Créteil

M. Jean-Claude Lallias, Conseiller théâtre au département arts et culture du Scéren-CNDP

M. Patrick Laudet, Inspecteur général de l'Éducation nationale chargé du théâtre

M. François Lecour, Secrétaire général du Théâtre Gérard Philipe – Centre Dramatique National de Saint-Denis

Mme Françoise Odin, Directrice du département théâtre-études de l'INSA-Lyon

M. Olivier Py, Auteur, metteur en scène et Directeur de l'Odéon, Théâtre de l'Europe

Mme Claire Rannou, Enseignante, déléguée nationale de l'ANRAT

M. Jean-Pierre Sarrazac, Dramaturge, essayiste, professeur de dramaturgie aux Universités Paris III-Sorbonne Nouvelle et Louvain-la-Neuve

M. Marc Sussi, Directeur du Jeune Théâtre National

L'histoire des arts et les arts plastiques (11 mai 2010, Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris)

Mme Irène Baldriga, Responsable à l'Association Nationale des Enseignants d'Histoire de l'Art, ANISA (Italie)

M. Pierre Baqué, Professeur des universités en arts plastiques, Paris 1 Panthéon-Sorbonne

M. Xavier Bonnet, Historien de l'art et tapissier, pensionnaire de la Villa Médicis au titre de la restauration

M. Mathias Bouvier, Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional d'arts plastiques en charge de l'histoire des arts

Mme Emmanuelle Brugerolles, Conservateur général du Patrimoine, chargée des dessins à l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts

M. Gilles Devaux, Professeur d'arts plastiques à l'université Paris VIII

Mme Françoise Ducros, Inspecteur général de la création artistique

Mme Nadeije Laneyrie-Dagen, Professeur d'Histoire de l'art à l'Ecole Normale Supérieure

M. Jacques Lassalle, Metteur en scène, membre du HCEAC

M. Pierre Litzler, Professeur d'architecture à l'Université de Strasbourg et coordinateur du CFPI de Strasbourg

M. François-René Martin, Professeur d'Histoire de l'art à l'Ecole nationale supérieure des Beaux-arts

M. Jean-Yves Moirin, Inspecteur général de l'Éducation nationale pour les arts plastiques

Mme Elisabeth Monlibert, Sous-directrice des écoles, des collèges et des lycées généraux et technologiques

Mme Marie Preston, Artiste en résidence au collège Michelet de Saint-Ouen
M. Henri de Rohan-Csermak, Inspecteur Général de l'Éducation nationale pour l'Histoire des Arts

Patrimoine et création artistique à l'heure du numérique. Quels enjeux pour l'éducation artistique et culturelle ? (2 décembre 2010, Centre Pompidou)

M. François Berreur, Directeur artistique de theatre-contemporain.net (Centre de Ressources Internationales de la Scène)

M. Hervé Boissière, Fondateur de Medici.tv

M. Frédéric Bokobza, Sous-directeur du développement de l'économie culturelle (DGMIC, MCC)

M. Guillaume Boudy, Secrétaire Général du Ministère de la Culture et de la Communication

M. Jean-Yves Capul, sous-directeur des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement numérique (DGESCO, MEN)

M. Jean-François Chaintreau, Chef du Service de coordination des politiques culturelles et de l'innovation (MCC)

M. Patrick Dion, Directeur général du Centre National de Documentation Pédagogique

M. Mathieu Gallet, Président de l'INA

M. Alain Giffard, Directeur du groupement d'intérêt scientifique Culture et Médias numériques (MCC)

M. Christophe Jouxte, Responsable du pôle arts et culture du CNDP

Mme Françoise Juhel, Responsable des éditions multimédia de la Bibliothèque Nationale de France

M. Olivier Landau, Directeur du département multimédia de Sofrecom (Groupe France Télécom)

Mme Emmanuelle Mathevon, Centre de ressources de l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN)

M. Paul Mathias, Inspecteur général de l'Éducation nationale

M. Vincent Olivier, Fondateur du Web pédagogique

M. Djéff Regottaz, Directeur artistique et responsable du pôle numérique de Sciences Po Paris, artiste et enseignant-chercheur

M. Rémi Rousseau, Senior project designer, FaberNovel

Mme Agnès Saal, Directrice générale du Centre Pompidou

M. Jean-Marie Sani, Directeur du développement culturel à la Réunion des Musées Nationaux

Mlle Aurélie Sellier, Chargée des relations avec les publics de la Gaîté Lyrique

Mme Marie-Hélène Serra, Directrice de la pédagogie et de la Médiathèque, Cité de la Musique

M. Laurent Sorbier, Directeur général de MySkreen, Maître de Conférences à l'IEP Paris

M. Bernard Stiegler, Directeur de l'institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou

Éducation artistique et culturelle et interopérabilité. Quelle gestion des Digital Humanities et quelle formation à la pédagogie numérique ? (21 juin 2011, Institut national d'histoire de l'art)

M. Philippe AIGRAIN, Directeur Sopinspace, Société pour les espaces publics d'information

Mme Deborah ALALOUF, Présidente Directrice Générale de Tralalère

Mme Anne BROQUET, BnF, Service des éditions multimédia

M. Emmanuel CHÂTEAU, Doctorant en histoire de l'architecture, Université Paris

M. Bruno DAIROU, CNDP, Responsable du Pôle Arts et Culture

M. Ghislain DOMINÉ, Collège Emile Zola, Enseignant d'Histoire-géographie et d'Histoire des arts

Mme Michèle DRECHSLER, Inspectrice de l'Education nationale à Châteauroux, chargée de mission pré-élémentaire

Mme Bernadette DUFRENE, Professeur en sciences de l'information et de la communication, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

M. Alain GIFFARD, Département des études, de la prospective et des statistiques, MCC

Mme Sophie MAHÉO, Université Paris Descartes, Conseillère pour les Carnets Descartes

Mme Jocelyne QUELO, Coordinatrice Culture multimédia, Maison populaire de Montreuil

Mme Barbara SÉMEL, Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Chargée d'études au sein du service TICe

M. Bernard STIEGLER, Directeur de l'Institut de Recherche et d'Innovation du Centre Pompidou

INDEX DES PERSONNES AUDITIONNEES

INDEX DES NOMS CITES

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	5
INTRODUCTION	7
OBJECTIFS	10
SEANCES PLENIERES	14
Le théâtre dans l'éducation :	14
enjeux d'une généralisation	14
Personnes auditionnées	14
SYNTHESE DES DEBATS	16
Les différents modèles d'éducation théâtrale :	16
tensions fécondes et essoufflements.....	16
Culture patrimoniale et culture vivante	16
Distinguer sensibilisation, initiation et formation.....	17
Développer l'offre de formation des formateurs pour tendre vers la généralisation	19
Résultats.....	20
EXTRAITS DU VERBATIM	21
Trois enjeux : transmission, partenariat, formation	21
Tableau des dispositifs	23
Les nouvelles formes de transmission pour l'éducation théâtrale	26
<i>Envisager le texte comme une partition musicale, un nœud entre l'écrit et l'oral</i>	26
<i>Une initiation à la présence, fondatrice du citoyen</i>	30
<i>Les nécessaires théâtralité du cours de français et littérarité du cours de théâtre</i>	32
La tradition partenariale et l'accompagnement de l'élève	34
<i>De l'intérêt et des difficultés d'apprendre à devenir spectateur</i>	35
<i>Exemple de succès en milieu sensible :</i>	37
<i>le Centre Dramatique National de Saint-Denis</i>	37
La formation des artistes et des enseignants à l'éducation théâtrale	39

<i>Pour une culture de l'herméneutique théâtrale chez les enseignants par la pratique, l'audiovisuel et l'informatique.....</i>	39
<i>Les apports de l'université dans la connaissance de la dramaturgie.....</i>	41
<i>Pour une formation pédagogique des praticiens.....</i>	43
<i>L'histoire des arts est une chance pour la pratique artistique en général, et le théâtre en particulier.....</i>	44
<i>Réconcilier sensé et sensible.....</i>	47
<i>Un témoignage : Jacques Lassalle, une existence dédiée au théâtre.....</i>	48
<i>Débats de clôture.....</i>	53
<i>Oser mêler contemporains et classiques, en ne renonçant ni au corps ni au texte.....</i>	57
<i>Le spectacle comme initiation à la vie collective.....</i>	60
L'histoire des arts et les arts plastiques.....	62
Personnes auditionnées.....	62
SYNTHESE DES DEBATS.....	64
Etat des lieux de la réforme et contenus du nouvel enseignement.....	64
A la recherche d'une didactique pour l'enseignement d'histoire des arts.....	65
L'articulation entre pratique artistique et histoire de l'art au collège.....	66
Quelle formation pour les enseignants ?.....	67
Quel patrimoine enseigner ?.....	69
L'exemple italien.....	70
La rencontre avec les artistes.....	71
Extraits du verbatim.....	73
Trois enjeux : didactique, formation, transmission.....	73
L'histoire des arts : premiers bilans.....	74
Quelle didactique pour l'enseignement d'histoire des arts ?.....	77
<i>Les plasticiens de l'Ecole des Beaux-arts et l'histoire de l'art.....</i>	<i>77</i>
<i>Intégrer les outils traditionnels de l'histoire de l'art.....</i>	<i>80</i>
<i>Les arts plastiques dans le secondaire : contre, tout contre l'histoire de l'art.....</i>	<i>81</i>
<i>Nécessaire diversité des échelles, des patrimoines et des esthétiques.....</i>	<i>83</i>

<i>Risques d'incomplétude et remèdes</i>	85
<i>L'émotion peut ouvrir au savoir, et le savoir décupler l'émotion</i>	87
Recrutement des professeurs d'arts plastiques et la formation en histoire des arts	88
<i>L'hybridité ancienne et confirmée du CAPES d'arts plastiques, entre esthétisme et historicisme</i>	88
<i>Renforcer les synergies entre écoles d'art et université</i>	91
<i>Vertus et limites de la pédagogie d'atelier : la formation des artisans à l'histoire de l'art.</i>	92
<i>Pour une didactique adaptée aux publics étudiant et enseignant</i>	97
L'éducation à l'art : réception, médiation, transmission	99
<i>Le renouveau épistémologique permis par l'histoire des arts</i>	99
<i>Le modèle italien, ou l'histoire de l'art appliquée</i>	101
<i>Un exemple de partenariat artistique : l'ouverture des collections de l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-arts aux lycéens</i>	104
<i>Les résidences d'artiste, ou l'inscription à l'école d'une culture extrascolaire</i>	105
<i>Convergences et divergences des systèmes français et italiens</i>	107
<i>Rapprocher la création contemporaine des établissements scolaires : l'exemple des FRAC</i>	109
Patrimoine et création artistique	111
à l'heure du numérique.	111
quels enjeux pour l'éducation artistique et culturelle ?	111
Personnes auditionnées	113
SYNTHESE DES DEBATS	114
Intégrer de nouvelles pratiques éducatives et culturelles, tout en favorisant la construction d'un esprit critique aux nouveaux médias numériques	114
<i>Une plus grande accessibilité aux ressources favorise-t-elle la démocratisation culturelle ?</i>	115
<i>Des frontières qui s'estompent entre technique et contenu, culture et consommation : que veut dire se forger un esprit critique sur le net ?</i>	116
Faire émerger un modèle qui soit économiquement et pédagogiquement juste. L'éducation artistique et culturelle peut-elle être rentable ?.....	117
<i>Crise de l'industrie numérique et transformation des modèles économiques : quel rôle pour l'Etat ?</i>	117
<i>Organiser un espace numérique public ?</i>	119

Accompagner publics, acteurs, élèves, enseignants et opérateurs culturels dans leurs usages du numérique culturel : une responsabilité de l'Etat	120
Extraits du verbatim	122
Trois enjeux : pédagogie, économie, formation	122
Valoriser de concert parcours numériques et « chocs esthétiques »	123
De la nécessité de définir un espace numérique public.....	125
Du consumérisme culturel au « réarmement des amateurs »	127
Quels principes et quelles ressources pour une politique d'éducation artistique numérique ?130	
<i>Pour une stratégie de dissémination des contenus : l'exemple de l'INA</i>	<i>131</i>
<i>Les conséquences des industries de l'accès sur les pratiques culturelles : hyper-attention, formatage et marché à double face.....</i>	<i>133</i>
<i>Allier diffusion et médiation : l'exemple du site.tv</i>	<i>136</i>
<i>Concilier gratuité de l'accès et rémunération des ayant-droits : le modèle économique de la Cité de la musique.....</i>	<i>138</i>
<i>Diversité des accompagnements numériques proposés par la RMN : médiations, ressources, créations.....</i>	<i>140</i>
<i>Un besoin de mutualisation et d'interfaces dédiées : l'exemple de la BNF</i>	<i>142</i>
<i>Préférer les contenus aux sites « vitrine », et le Web 2.0 aux sites centrés.....</i>	<i>144</i>
Comment construire un modèle de numérisation de la culture économiquement et pédagogiquement juste ?.....	146
<i>Interfacer des offres publiques de hiérarchisation avec des initiatives privées issues de la nouvelle économie.....</i>	<i>146</i>
<i>Logiques du Grand Emprunt : un levier public pour l'investissement privé.....</i>	<i>149</i>
De la dépendance à l'autonomie face au numérique : comment valoriser les compétences ?150	
<i>« L'enfant multiprocesseur » : une chance ou un obstacle pour la démocratisation culturelle ?</i>	<i>150</i>
<i>De la nécessité des commandes publiques pour bâtir un Web éducatif.....</i>	<i>154</i>
<i>Le numérique valorise l'estime de soi : exemples d'ateliers scolaires réussis.....</i>	<i>158</i>
<i>Le rôle éducatif de la Gaîté lyrique, maison de la création numérique.....</i>	<i>160</i>
<i>Respecter à la fois liberté pédagogique (horizontalité) et demande de cadrages (verticalité)161</i>	
<i>Récapitulatif des dispositifs artistiques et culturels les plus récents</i>	<i>162</i>

<i>Trois bonnes raisons pour développer le numérique à l'école, et trois mises en garde à respecter.....</i>	<i>165</i>
EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE ET INTEROPERABILITE.	168
QUELLE GESTION DES DIGITAL HUMANITIES ET QUELLE FORMATION A LA PEDAGOGIE NUMERIQUE ?.....	168
Personnes auditionnées	168
SYNTHÈSE DES DEBATS	170
L'éducation au numérique. Pour une didactique critique des internautes	170
L'éducation par le numérique. Pour un apprentissage facilité des élèves	171
L'éducation avec le numérique. Pour une formation renforcée des enseignants.....	173
EXTRAITS DU VERBATIM.....	176
Trois enjeux : dissémination, mutualisation, formation	176
Favoriser la « grammatisation numérique » et l'émergence de communautés critiques	177
Quelles stratégies d'édition pour les ressources culturelles et artistiques générées par les Digital Humanities ?	182
« Reconnaître l'importance des activités hors marché ».....	182
<i>Adapter l'édition des métadonnées à la diversité des publics</i>	<i>188</i>
<i>Pour en finir avec l'insularité de l'université française</i>	<i>190</i>
Comment employer les TIC pour faciliter l'apprentissage et développer la créativité des élèves ?.....	197
« Freinet 2.0 » ou la classe en réseau.....	197
Quelle(s) formation(s) et quels outils pour accompagner l'enseignant dans sa pédagogie ?	200
<i>Encourager la formation aux nouveaux espaces numériques de travail (ENT, PKM, CMS, wikis et réseaux sociaux) : l'exemple réussi de Paris Descartes.....</i>	<i>200</i>
<i>Comprendre la non-neutralité des technologies numériques</i>	<i>203</i>
PROPOSITIONS.....	210
1. Le théâtre dans l'éducation : enjeux d'une généralisation.....	210
2. Harmoniser l'enseignement de l'histoire des arts et d'arts plastiques	210
3. Patrimoine et création artistique à l'heure du numérique :	213
enjeux pour l'éducation artistique et culturelle	213

4. Education artistique et culturelle et interopérabilité : quelle gestion des Digital Humanities et quelle formation à la pédagogie numérique ?	214
ANNEXES.....	215
INITIATIVES DU HCEAC DANS LE DOMAINE DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION	215
DECRET FONDATEUR DU HCEAC.....	218
ORGANIGRAMME ET BIOGRAPHIES DES MEMBRES DU HAUT CONSEIL	221
LISTE DES SEANCES PLENIERES ET DES PERSONNES AUDITIONNEES.....	225
INDEX DES PERSONNES AUDITIONNEES	228
INDEX DES NOMS CITES	229
TABLE DES MATIERES	230

QUATRIEME DE COUVERTURE

Les périodes de crise sont parfois les plus propices à la redéfinition des priorités. Au moment où l'espace public semble devoir être entièrement vampirisé par les questions économiques, il faut réaffirmer la nécessité des valeurs immatérielles. Loin d'être un supplément d'âme, l'art et la culture conditionnent l'accès à une citoyenneté libre et éclairée. Plus que jamais, notre école républicaine doit donner à chaque élève les clés qu'elle est parfois la seule à pouvoir dispenser. Plus que jamais, l'ensemble des lieux dédiés à l'art et à la culture, doivent concentrer leurs efforts pour agir de concert avec elle.

Véritable *think tank* public dédié à cette ambition, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle est chargé d'une mission de réflexion, de dialogue, de proposition et de prospective visant à améliorer la place de l'art dans l'éducation. Animé par le musicien Didier LOCKWOOD, il réunit artistes, chercheurs, enseignants, responsables culturels, élus locaux, parents d'élèves, responsables administratifs pour proposer une contribution originale au débat public. Nombre de ses propositions inspirent les politiques éducatives et culturelles et il a su créer une passerelle précieuse entre les ministères de la Culture et de l'Education nationale.

Relatif à la période couvrant 2010 et 2011, ce rapport bisannuel rend compte de travaux qui ont essentiellement concerné trois grands domaines incarnant chacun un aspect essentiel de l'éducation artistique et culturelle :

- * le **THEATRE** qui demeure l'un de ses pôles les plus anciens et en incarne tensions et paradoxes ;

- * la mise en œuvre du **NOUVEL ENSEIGNEMENT D'HISTOIRE DES ARTS**, en particulier le souci de l'articuler avec l'initiation à la pratique artistique comme à la fréquentation des œuvres par les élèves ;

- * l'importance croissante de la **NUMERISATION DE LA CULTURE**, autant comme moyen de création que de diffusion de l'art et de la culture.

A l'heure où l'Etat est surtout mobilisé par des impératifs matériels et gestionnaires, il est vital qu'il puisse disposer d'une expertise indépendante pour alimenter son effort prospectif et éclairer ses réformes. Les travaux du Haut Conseil tentent de répondre à cette exigence en l'inscrivant dans la continuité et la régularité depuis 2005. S'en dégage l'aspiration d'un nombre croissant d'acteurs en faveur d'un enseignement plus humaniste – un enseignement renouant avec les fondements de l'école républicaine et dans lequel l'art et la culture puissent à nouveau jouer un rôle essentiel.

On ne trouvera dans ce volume que des extraits du verbatim des séances plénières. La