

La lettre des Écoles

LA LETTRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART
N°07 • AVRIL 2012

Réfléchir et s'interroger... Encore !

Rester fixé, ou que sait l'art ?

Alexander García Düttmann
Pages 2 et 3

Regards croisés sur les échanges ouverts de la Lettre des Écoles

Jean-Charles François
Pages 4 à 9

Peut-on noter l'art ? Une analyse de l'évaluation dans les écoles des beaux-arts

Jérémie Vandenbunder
Pages 10 à 15

Max Charvolen. Artiste-enseignant

Entretien avec Jean-Charles Agboton-Jumeau
Pages 16 à 20

Guilhem Ricci. Directeur des écoles Condé

Entretien avec Jean-Charles Agboton-Jumeau
Pages 21 à 23

Art School. Extraits de l'introduction de Steven-Henry Madoff

Pages 24 à 27

Canopéa. Assises de Brive

Pages 28, 29

Echanger les informations, nourrir les réflexions, c'était le projet énoncé dans la première Lettre des écoles supérieures d'art, à la veille de la constitution des établissements publics de coopération culturelle. La mise en place généralisée de ces établissements, les contraintes liées à des pratiques d'évaluation extérieures aux domaines artistiques, les rapprochements suggérés avec d'autres types d'établissements... ne font que rendre ces objectifs plus nécessaires.

Dans la situation actuelle, générale, nationale et internationale, où l'accent est mis sur la gestion principalement "économique", il faut sans doute réaffirmer l'importance de la réflexion : s'il y a une ligne directrice de la lettre, elle est dans cette volonté de s'interroger, de réfléchir. Dans sa contribution, Alexandre García Düttmann pose la question : "que sait l'art", et observe que, en art comme en science, il doit y avoir une "inquiétude du savoir".

Le projet initial de la Lettre concernait les écoles supérieures d'art ; mais en pratique il ne s'agissait que des écoles des "beaux-arts". Dans la réalité l'élargissement à tous les enseignements artistiques supérieurs est apparu très vite comme une nécessité. Non pas tant pour répondre à des injonctions ou à des nécessités extérieures mais parce qu'il s'agit là d'une condition essentielle pour faire avancer la réflexion dans nos domaines, voire dans d'autres enseignements supérieurs. L'autonomie universitaire - autonomie à l'égard des pouvoirs politiques et religieux - n'était-elle pas justifiée, initialement, par cette nécessité de pouvoir, de devoir interroger les connaissances, les savoirs ?

Cet élargissement n'est pas une mince affaire ! Les histoires, les réalités, les langages sont différents. Comment parler de "disciplines", de "champs", de transversalité, d'"enseignement supérieur", de formation artistique et/ou professionnelle quand aucun de ces termes n'a le même sens selon les interlocuteurs : les différents secteurs ne se superposent pas de façon harmonieuse ! Le regard de Jean-Charles François sur les propositions d'histoire des enseignements artistiques parus dans la dernière lettre en témoigne. Les assises tenues par le Canopéa à Brive en sont la preuve.

Dans un projet de lettre ouverte aux candidats à l'élection présidentielle, ARTe[F]act pose la question de savoir à quoi servent les enseignements artistiques et souligne l'importance qu'il y a prendre en compte la diversité des pratiques qui caractérise la société d'aujourd'hui : pas simplement pour faire face aux dangers du communautarisme, ou pour faire reconnaître la valeur des cultures trop souvent exclues des institutions, mais comme un moyen de se comprendre soi-même, et de reprendre du pouvoir sur son histoire.

Rester fixé, ou que sait l'art ?

Alexander García Düttmann

- Au cours de ces derniers mois, j'ai vu beaucoup de films. Je me souviens du film de Tacita Dean et du regard oblique qu'il porte sur le peintre, sculpteur et photographe Cy Twombly. On le montrait à la Dulwich Picture Gallery en se servant d'un dispositif désuet, avec un projecteur qui ronflait et un son caverneux. Je me souviens de *La morte rouge* de Víctor Erice, du passage d'une salle de cinéma, dans laquelle un enfant est pris d'angoisse, à une rue, où un enfant fuit devant un bombardement et se retourne effrayé vers le photographe. Je me souviens de la correspondance filmique qui s'est établie pendant assez longtemps entre José Luis Guerín et Jonas Mekas. Je me souviens de la vie quotidienne d'un homme solitaire en Écosse que Ben Rivers a filmée avec une caméra 16 mm Bolex. Est-ce que je sais aujourd'hui quelque chose que je ne savais pas ? Oui et non. Car ce que je sais, j'aurais pu l'apprendre d'une autre manière, en lisant par exemple un article. Me sont pourtant restées des images de ces quatre films, des images d'un vieil homme engourdi et lent qui lit avec attention un journal et qui a l'air d'un géant replié sur lui-même, des images d'un garçon timide et de corps d'enfants morts, des images d'une collation improvisée dans un vaste appartement nord-américain avec des concombres, du salami et de l'ail, des images d'un visage émacié et barbu qu'un feu invisible et crépitant éclaire jusqu'à ce qu'il disparaisse dans l'obscurité.

- Quiconque veut comprendre quelque chose à l'art devrait peut-être faire attention à cette fixation ou persistance, dans laquelle ce n'est pas un savoir qui est mise en œuvre.

- Je me risque à soutenir qu'il n'existe pas de savoir de l'art. Il est certain qu'un artiste peut, en raison de son expérience ou de son métier, posséder un savoir quant aux aspects techniques de son activité ou quant à l'utilisation des technologies. Il peut aussi faire une découverte qui aboutira à un savoir. Peut-être connaît-il l'œuvre d'autres artistes. Peut-être sait-il ceci ou cela à propos de l'histoire des formes, des supports, des pratiques artistiques et des discours critiques qui traitent de l'art et de la science. Mais, comme la pensée, l'art doit toujours aller au-delà du savoir qui peut s'incorporer dans sa production, même là où un artiste établit sciemment des liens avec les œuvres d'artistes qui l'ont

1 Ce texte a été lu au colloque « Attention, audace ! » organisé par la Hochschule für bildende Künste à Braunschweig en novembre 2011.

précédé ou avec les travaux de chercheurs. Le savoir de l'art est-il donc capable, en art, de « rencontrer » le savoir de la science sans en même temps s'en éloigner, sans le transformer en sorte qu'il ne puisse plus être simplement question d'un savoir ? Et si en art et en science on doit parler d'une « inquiétude du savoir » qui engendre une « tension », comme si art et science étaient, chacun à leur manière, « inquiets » et produisaient pour cette raison des « formes différentes de savoir », l'art montre qu'on ne peut jamais rapporter cette inquiétude à un savoir, qu'un savoir de l'inquiétude n'existe pas. L'art ne produit aucune forme de savoir.

- L'identification de l'art avec la science provient elle-même d'une inquiétude ou d'un trouble. On ne supporte pas que l'art soit un pari qui ne produise pas de savoir. Car le pari de l'art est impossible à justifier, surtout au sein des institutions dont la pérennité, c'est-à-dire le soutien financier, dépend de la possibilité de prouver qu'une activité ou une production a eu lieu, c'est-à-dire dépend d'archives disponibles et accessibles. Ce n'est pas par hasard qu'un discours sur la pratique artistique comme recherche vient toujours s'ajouter à un discours sur l'art comme forme de savoir. Et l'artiste n'est-il pas un peu rassuré quand il peut compter sur le fait que son inquiétude est finalement portée par un savoir, et qu'il fait de la recherche à la manière d'un scientifique ?

- Dans son *Archéologie du savoir*, Michel Foucault écrit que les « territoires archéologiques » peuvent « traverser des textes 'littéraires', ou 'philosophiques' aussi bien que des textes scientifiques » parce que le « savoir » ne consiste pas seulement en des « démonstrations », mais aussi en des « fictions », des « réflexions », des « récits », en des « règlements institutionnels » et des « décisions politiques ». En se réclamant du « savoir », Foucault s'oppose à une approche phénoménologique déterminée par le « vécu ». Un « savoir » est un « ensemble d'éléments » qui sont « formés de manière régulière par une pratique discursive » et qui s'avèrent « indispensables à la constitution d'une science ».

- Foucault clôt l'introduction de son livre par une sorte de dialogue, un échange court et dense, dans lequel il dit qu'il écrit pour perdre son visage, ou pour « n'avoir plus de visage »⁵. La peine et l'envie d'écrire consistent pour lui à créer un « labyrinthe » dans lequel il peut s'égarer et déplacer son « propos », apparaissant « finalement à des yeux [qu'il] n'aura jamais plus à rencontrer », comme si le moi ne se préoccupait pas seulement de déterminer l'« espace blanc »⁶ dans lequel il parle ou écrit, mais aussi de barrer cette détermination et de restituer le blanc. L'art commence avec un tel mouvement, avec un blanc sans savoir, avec des yeux qui s'ouvrent et se ferment simultanément, même s'il est vrai que l'archéologie peut aussi révéler des aspects essentiels de la

2 Il s'agit ici d'une citation tirée des notes préparatoires que les organisateurs du colloque « Attention, audace ! » ont bien voulu faire parvenir aux participants.

3 Michel Foucault, *L'archéologie du savoir*, Ed. Gallimard, Paris 1969, p. 239.

4 Id., p. 238.

5 Id., p. 28.

6 Id., p. 27.

littérature et de la fiction. L'art commence par la « trace 7 » et le « murmure » du discours, par son « indifférence » et sa « neutralité », ainsi que Foucault l'écrivain le dit dans l'échange nettement plus long qu'il a ajouté à la fin de son ouvrage. La « trace », le « murmure », l'« indifférence », la « neutralité », peuvent-ils encore faire partie de l'espace discursif dans lequel les « objets 8 » sont nommés, décrits, examinés, appréciés ou jugés, dans lequel donc l'apparition des objets est inséparable d'une suite d'« énoncés » ? Ne se soustraient-ils pas bien plutôt au discours archéologique et, par là, au savoir qu'ils constituent, et ce retrait nécessaire n'indique-t-il pas que le pari de l'art commence là ? L'art est un pari, une entreprise audacieuse parce qu'il ne peut pas être su, même s'il ne s'oppose pas simplement au savoir.

- « Désapprenez donc ce 'pour', vous qui créez, dit le Zarathoustra de Nietzsche, votre vertu précisément veut que vous ne fassiez nulle chose avec 'pour', 'à cause de', 'parce que' . 9 » Les « petits mots faux » contre lesquels « ceux qui créent » doivent se « boucher » les oreilles, ne sont-ils pas les mots du savoir ? L'art n'est-il pas la vertu d'un non-savoir ? Sans doute la « probité » de « ceux qui créent 10 », de ceux qui sont des « hommes nouveaux, uniques, incomparables » parce qu'ils se créent eux-mêmes, consiste, comme Nietzsche le souligne dans *Le Gai Savoir*, en une prise en compte de la « physique ». Mais il ne s'agit pas ici de la prise en compte d'un savoir ; il s'agit plutôt de l'estime portée à un don d'observation. Sans ce don ne pourrait exister cette capacité de fixation ou cette persistance qui n'est pas la discipline d'un savoir : la capacité de fixation d'une image ou la persistance d'un murmure, la trace de savoir qui tout à la fois conduit au savoir et en éloigne.

- Heidegger, dans son texte *Pourquoi des poètes ?*, distingue entre un risque conditionné par la volonté et qui vise la production, la production de sécurité, et un risque qui ne « produit » pas, mais « recueille » et par là « accomplit 11 ». Dans la conférence écrite peu de temps après sur *La question de la technique*, qui est aussi une conférence sur la question du savoir lié à la technique, sur la « connaissance 12 » qui donne des ouvertures, sur un « se retrouver en quelque chose » et un « s'y connaître », Heidegger évoque immédiatement avant le dernier paragraphe le « domaine » de l'art. Ce domaine doit rendre possible une « méditation » sur l'« essence de la technique » parce que l'art en tant que production est « d'une part, [...] apparenté à l'essence de la technique et [...], d'autre part, n'[est] pas moins foncièrement différent d'elle 13 ». L'« essence de la technique » réside,

selon Heidegger, en ceci que la technique dans ses différentes et « nouvelles » formes est toujours un « mode du dévoilement 14 » par lequel on accède à l'étant, mais que précisément en tant que « technique moderne » elle voile ce dévoilement, comme s'il ne pouvait y avoir d'autre accès à l'étant que celui de la technique moderne, ou que celui de la « volonté de savoir de la science moderne 15 ». C'est pourquoi Heidegger considère que l'« essence de la technique » est « ambiguë », qu'elle forme une « constellation 16 » de dévoilement et de voilement que l'on risque de méconnaître. Ce qui donc peut apparaître dans le « domaine » de l'art, et non dans celui de la science, sera l'ambiguïté de l'« essence de la technique », sa « constellation », la coïncidence de ce qui aspire à se disjoindre, le dévoilement et le voilement. La capacité de fixation ou la persistance que l'on éprouve en art, pourrait-on dire en poursuivant la réflexion de Heidegger, n'est pas le constat d'un donné par lequel celui-ci deviendrait un objet du savoir. Car elle tire sa force de l'inappropriabilité d'une « constellation », de la simultanéité de la disparition et de l'éclair, telle qu'elle se communique dans le murmure ou se montre dans une trace, telle qu'elle tient en suspens le visage du vieux hippie d'Aberdeenshire alors qu'il devient peu à peu invisible et se fond dans les grains du noir et blanc. « Attention, audace ! »

Alexander García Düttmann est Professeur de philosophie et de culture visuelle au Goldsmiths College de l'Université de Londres. Auteur de nombreux ouvrages sur l'éthique et l'esthétique. Dernier ouvrage : *Teilnahme. Bewusstsein des Scheins* (Konstanz University Press, 2011).

7 Id., p. 274.

8 Id., p. 46.

9 Friedrich Nietzsche, "Ainsi parlait Zarathoustra", in : *Œuvres*, J. Lacoste et J. Le Rider (éd.), trad. H. Albert, Ed. Laffont, Paris, 1993, vol. 2, p. 514.

10 Friedrich Nietzsche, "Le Gai Savoir", in : *Œuvres*, op. cit., vol. 2, p. 197.

11 Martin Heidegger, "Pourquoi des poètes ?", in : Martin Heidegger, *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. W. Brokmeier, Ed. Idées/Gallimard, Paris, 1962, p. 359.

12 Martin Heidegger, "La Question de la technique", in : *Martin Heidegger, Essais et conférences*, trad. A. Préau, Ed. Tel/Gallimard, Paris, 1958, p. 18.

13 Id., p. 47.

14 Id., p. 18.

15 Martin Heidegger, "Science et méditation", in : *Martin Heidegger, Essais et conférences*, op. cit., p. 52.

16 Martin Heidegger, "La Question de la technique", art. cit., p. 45.

Regards croisés sur les échanges ouverts de la Lettre des Écoles

Jean-Charles François

La Lettre des Ecoles, dans son numéro de novembre 2011 a publié cinq articles importants concernant la manière d'envisager l'enseignement supérieur dans les domaines des arts plastiques, du théâtre et de la musique : a) Jacques Sauvageot, « L'enseignement des écoles supérieures d'art » ; b) Michel Métayer, « Les écoles d'art et la tentation faustienne » ; c) Michel Corvin, « L'enseignement supérieur du théâtre en France » ; d) Eric Sprogis, « L'enseignement supérieur de la musique » ; et e) Jacques Moreau, « Humart, projet européen ». Il s'agissait de retracer les circonstances historiques du développement de l'enseignement supérieur dans chacun des domaines abordés et de faire le point sur la situation actuelle déterminée à la fois par le processus européen dit « de Bologne » et par la réforme menée par le Ministère de la Culture concernant l'enseignement supérieur artistique.

L'objectif du présent texte est de tenter de faire une lecture transversale de ces articles, en vue de déterminer à quelles conditions il est possible d'envisager une approche plus globale de l'enseignement supérieur artistique et la formulation de revendications communes. Si les domaines artistiques sont appelés à être regroupés dans des institutions communes, comment faire que ce ne soit pas une simple formalité administrative, mais que ce soit l'occasion de développer des programmes et des projets ayant une consistance artistique dans la transversalité des différents arts.

Ce processus d'analyse des spécificités des arts dans leurs déclinaisons diverses par rapport à une définition commune de ce que pourrait être l'enseignement supérieur dans ces domaines, rejoint l'initiative prise sous le nom de Renc'art par l'association Arte[Fact] en collaboration avec Jacques Sauvageot : deux rencontres ont été organisées depuis le printemps 2011 regroupant des personnalités des domaines des arts plastiques, du théâtre, de la danse et de la musique pour des échanges à partir de récits d'expériences concernant les changements auxquels nous avons à faire face depuis déjà de nombreuses années dans les pratiques artistiques et leurs modes de transmission [voir le site].

Historique commune sur la spécificité des différents arts

Ce qui ressort fortement des exposés historiques concernant la manière d'envisager l'enseignement des arts au plus haut niveau,

c'est une volonté de séparer les arts de toutes les autres activités humaines. Jusqu'à aujourd'hui, le thème de l'autonomie de l'art dicte les attitudes vis-à-vis de l'organisation de l'enseignement artistique dans son ensemble. Voici comment se déclinent dans les textes analysés les considérations largement partagées qu'il faut défendre à tout prix la spécificité des arts.

1. L'enseignement supérieur en tant que tel n'est pas perçu comme une nécessité absolue. Historiquement la nécessité de considérer des enseignements artistiques de haut niveau comme faisant partie de l'enseignement supérieur a surtout été dictée par des considérations de statut des étudiants, leur accès à la sécurité sociale, l'obtention de bourse ou de logements (Sauvageot, LE n° 6, p. 2). Le processus de Bologne qui force le secteur des arts à se conformer à un schéma d'enseignement supérieur peut être considéré comme faisant violence aux pratiques élaborées en autarcie par les mondes de l'art. Eric Sprogis constate au début de son article concernant le secteur musical que, « s'agissant de l'enseignement supérieur de la musique, au moins jusque dans la dernière partie du 20e siècle, force est de constater... qu'il ne peut précisément pas être défini... » (LE n° 6, p.12). Jacques Sauvageot fait le même constat :

« L'idée que les enseignements artistiques sont des enseignements supérieurs n'est pas nouvelle. Mais, pendant longtemps, l'accent a été mis principalement sur le caractère particulier de l'enseignement des arts plastiques, lié à la pratique de l'art, plus que sur son inscription dans le système des enseignements supérieurs. » (LE n° 6, p. 2)

Juridiquement, les diverses écoles d'art ne sont pas encore reconnues comme faisant partie de l'enseignement supérieur (Sauvageot, LE n° 6, p. 3). Le processus de Bologne appliqué à notre contexte français devrait garantir une reconnaissance officielle du statut de ces écoles dans le cadre de l'enseignement supérieur.

2. Le caractère à la fois très pratique de la production artistique en général, mais mettant toute technique au service d'une finalité qui doit la transcender pour parvenir à l'art véritable plutôt qu'à un objet « artisanal », a favorisé une conception qui met les études d'art à part et qui ne fait pas la distinction entre formation initiale et formation supérieure. De la première à la dernière minute il s'agit bien de produire de l'art, mais on ne parvient jamais à un niveau où l'on peut estimer qu'on en produit vraiment. Le parcours de l'artiste reste « personnel », il est infini. Dans ces conditions toute fragmentation des études (disciplines séparées, curriculum précis, cycles, distinction entre formation initiale et supérieure, formations tournées vers des finalités professionnelles trop explicites) vient remettre en cause ce type de conception :

« La progression des études n'est pas en effet celle d'un curriculum à suivre dans un temps donné, elle est propre à chacun et s'inscrit dans la durée. Elle est le résultat d'un désir singulier. Y a-t-il encore lieu de parler de formation ? Car si des éléments de connaissance, des mises en relation peuvent être apportés à cet apprenti-artiste qu'est l'étudiant, la majeure partie de la formation lui incombe cependant. Aussi la formation en école d'art passe-t-elle par le dialogue. » (Métayer, LE n° 6, p. 6)

Eric Sprogis note la difficulté dans le domaine de la musique à séparer, dans les nouveaux « pôles », pour des raisons notamment

de financement des conservatoires par les collectivités territoriales, l'enseignement initial et supérieur (LE n° 6, p. 13). La tendance est celle créée par la tradition, car c'est dans la même structure que l'enseignement initial de la musique, les finalités de pratiques amateurs et les processus de professionnalisation ont pris et continuent de prendre place.

On voit combien les modèles de transmission traditionnelle corporative restent très présents dans les conceptions des artistes et viennent se heurter aux réalités sociétales et technologiques de notre monde. L'atelier de l'artiste, la compagnie de théâtre, la relation privilégiée du maître et de l'élève dans l'enseignement musical continuent de jouer un rôle important dans nos inconscients.

3. Les rapports des écoles d'art dans les trois domaines avec le monde universitaire restent en France pour le moins difficiles, car ils sont le résultat d'une longue histoire d'un partage fondamental entre la pratique des arts et la spéculation érudite sur cette pratique. Pour Michel Corvin la place de l'université dans le contexte d'un enseignement supérieur du théâtre est une des « questions actuellement préoccupantes ». Il note que « l'histoire française est assez différente des universités anglo-saxonnes où il existe une longue histoire partagée d'une liaison « naturelle » université / école d'arts. » (LE n° 6, p. 11). Concernant la recherche, Jacques Sauvageot exprime la crainte qu'elle ne puisse s'élaborer d'une manière différente de ce qui est en vigueur dans les universités, à partir de ce qui existe déjà de manière informelle dans les écoles d'art. L'assimilation ou le parallélisme avec les 3e cycles universitaires classiques lui paraît trop contraignant : « de fait, les projets actuels, en cours de multiplication, sont principalement, au-delà des formulations ambiguës, des projets dont la caractéristique est d'être conjoints avec l'Université et non des projets spécifiques à la création plastique. » (LE n° 6, p. 3-4).

Dans les différents textes, les diverses filières artistiques qui existent à l'université dans les trois secteurs sont très peu traitées. La réforme en cours de l'enseignement artistique supérieur (résultat de la nécessité de se conformer aux directives européennes) est certainement perçue comme l'imposition sur le monde de l'art des procédures et des contextes développés par l'université. La persistance d'une opposition entre pratique et théorie reste un élément qu'il convient de ne pas négliger. C'est ce qu'il conviendrait de dépasser pour imaginer une nouvelle organisation cohérente.

Les origines historiques et leurs représentations qui persistent aujourd'hui dans l'esprit des acteurs paraissent donner un socle commun à tous les arts – autonomie de l'art, apprendre en situations pratiques individuelles ou collectives –, c'est donc à partir de ces données qu'on peut commencer à élaborer des plateformes communes. Toutefois, la persistance de ces modèles historiques dans une société qui a profondément changé est aussi la source de conservatismes qui bloquent très fortement les tentatives d'adapter l'enseignement artistique aux conditions beaucoup plus complexes de notre monde. C'est sans doute le caractère arbitraire des processus tels que celui de « Bologne » (est-ce du Cage ou du Kafka ?) que de forcer les individus et les groupes à faire partiellement le deuil de ce poids exagéré de l'histoire. Sauf si, d'une manière toute administrative, il s'agit dans ces processus de remplir correctement des « cases ». Il convient d'inventer de nouvelles situations dans lesquelles les apports historiques sont soigneusement pesés, en se posant la question de ce qu'il convient de préserver parmi les dispositifs qu'ils ont suscités. C'est Michel Métayer qui conclut :

« Le récit d'une tentation, d'un pacte et d'une illusion que ces lignes viennent de conter est le récit d'une défaite. Il ne s'agit pas, cependant, de rester sur cette défaite, mais de reprendre le chantier à partir de nos propres armes, en allant par exemple puiser dans les ressources de l'art et de la philosophie, et opposer cette remarque que fait Wilhelm von Humboldt à propos de l'université : "C'est dans la philosophie et l'art qu'une telle aspiration [d'opérer selon principe et idéal] s'exprime le plus intensément et de la façon la plus singulière. Non seulement ces deux disciplines se dénaturent facilement, mais il y a peu à espérer d'elles si leur esprit n'est pas adéquat ou si elles se reconduisent seulement sur un mode formel logique ou mathématique dans les autres branches de la connaissance et domaines de recherche." » (LE n° 6, p. 8)

L'enseignement supérieur artistique face aux crises multiples

Les questions relatives aux crises multiples – économiques, culturelles, éducationnelles et écologiques – sont bien présentes dans les exposés, sans qu'on puisse appréhender très clairement les prémises d'une unité d'action dans les différents arts. Eric Sprogis, par exemple, à la fin de son texte, décrit trois crises majeures dans le courant du 20e siècle, auxquelles il convient de faire face : a) une crise « esthétique » qui concerne une grande diversification de langages ; b) une crise « démocratique » concernant l'accès de tous aux pratiques artistiques ; c) une crise « technologique et économique » liée à l'électronique, l'informatique et les communications (LE n° 6, p. 14).

Quels sont les points, les instabilités, les conflits qu'il conviendrait de traiter pour l'élaboration d'une plateforme commune à tous les arts concernant l'enseignement supérieur ?

1. En premier lieu, se pose la question des finalités professionnelles des enseignements artistiques et le conflit qu'elles créent potentiellement vis-à-vis de la création artistique au sens large. Pour Michel Métayer, par exemple, la déclaration de Bologne vient directement menacer cette dernière au profit exclusif des premières : « Le système venu de l'extérieur a coupé tout lien avec la formation d'un sujet, la Bildung, il ne vise plus que le diplôme comme aboutissement d'une formation et la valeur de ce diplôme, à savoir sa valeur d'échange sur le marché du travail. » (LE n° 6, p. 5)

L'enjeu de la professionnalisation des diplômés est particulièrement pervers : d'une part, il n'est pas prouvé qu'un diplôme puisse garantir l'entrée dans un emploi stable, d'autre part l'instabilité générale de l'emploi, ses changements constants et sa diversification pléthorique interdisent d'envisager une formation professionnelle qui serait coupée d'une réflexion critique, de parcours personnalisés et de la notion de recherche. C'est Jacques Sauvageot qui le note : « Au-delà d'une préparation à "l'insertion professionnelle", c'est-à-dire aux besoins – fluctuants et forcément indéterminés, du marché, de l'aménagement des territoires, quelles sont les missions des enseignements supérieurs, notamment sur le plan de la formation personnelle... qui devrait être à la base de l'enseignement et de la culture... ? » (LE n° 6, p. 3) C'est ainsi que, d'une façon peut-être quelque peu ironique, on pourrait dire que dans l'enseignement pro-

fessionnel, il n'y a pas d'autre issue possible que de développer chez les étudiants l'art d'inventer leur profession.

2. Parallèlement à la question des diplômes professionnels, se pose éminemment la question de l'élargissement très significatif des champs artistiques. Par exemple, Jacques Sauvageot nous fait part que depuis 1973 les écoles d'art « forment donc sinon des artistes, du moins des "plasticiens", au sens le plus large » (LE n° 6, p. 2). Est-ce que cette distinction entre artistes et plasticiens est l'effet d'une co-existence de métiers ou de fonctions sociales ou bien celui d'une évolution générale de l'art contemporain vers une très grande diversité d'approches et de techniques ? Michel Métayer, en regrettant que les écoles d'art se soient coupés de la tradition académique (voir LE n° 6, p. 6), en continuant de mettre l'accent exclusif sur l'œuvre et son essence critique (p. 5-6), refuse, il me semble, cet élargissement du cadre artistique à de nouvelles formes, notamment influencées par les nouvelles technologies. Pour lui les transformations qui affectent nos sociétés risquent de nous faire « oublier dans les écoles d'art que l'essentiel c'est l'art » (LE n° 6, p. 7). Il est vrai qu'il parle là des profils de postes des professeurs et non des pratiques qui sont susceptibles d'être considérées comme faisant partie du champ artistique (pour lui, ce sont les artistes qui doivent en décider et non les administratifs).

Il y a peu de références dans les textes à des tensions évidentes qui traversent nos sociétés par rapport aux pouvoirs communicationnels des nouvelles technologies qui viennent bousculer nos représentations : qu'en est-il des clivages entre l'art désintéressé et le commerce, entre le populaire et le savant, entre les amateurs et les professionnels, entre les formes d'art qui existent dans les institutions et celles qui n'ont pas le droit d'y entrer (ou qui ne désirent pas y entrer). Seul Eric Sprogis y fait allusion (LE n° 6, p. 14-15), tout en soulignant que les représentations dominantes du milieu musical continuent de faire une distinction entre une élite (la musique classique) et le reste qui pourrait trouver sa place dans un enseignement supérieur « moyen » (p. 15).

3. Michel Corvin soulève la question du métissage des arts et de la pluridisciplinarité. Il note que faire du théâtre regroupe forcément des activités très disparates pour former un tout. Il est courant que ces activités soient tenues par les mêmes personnes à tour de rôle (LE n° 6, p. 11). Dans le mélange des arts, il n'est pas sûr aujourd'hui qu'on soit exactement, comme avec l'opéra, dans une superposition de compétences ultra spécialisées, mais plutôt dans une multiplication de contextes qui, chacun à sa manière, modifient de manière substantielle ce qui constituait la spécificité d'un art donné. Par exemple, le son théâtralisé est-il encore celui qui a été spécialisé sous le nom de musique par le monde des musiciens ? Dans les écoles d'art, les sons, gestes, paroles, performances, images, lumières ne relèvent sans doute plus d'une collaboration entre spécialités, mais bien d'approches nouvelles qui se dispensent des canons traditionnels issus du monde séparé des arts. D'autre part, la question de l'interdisciplinarité concerne non seulement les arts entre eux, mais aussi les diverses activités qui constituent le cadre d'une forme d'art (en musique, par exemple, la séparation entre composition et interprétation).

La réforme de l'enseignement artistique proposée par le Ministère, passée par le crible de Bologne, n'est guère favorable à cette idée de pluridisciplinarité et de métissage. Elle encourage plutôt explicitement un retour à des cadres disciplinaires stricts, garantissant une

excellence reconnue de longue date. Il faut sérieusement se poser la question de savoir si les architectures de parcours d'enseignement supérieur imposées par l'Europe, largement inspirées du modèle des universités américaines, sont appropriées aujourd'hui pour faire face aux défis de la diversité des cultures et des pratiques. Ce système, qui a merveilleusement fonctionné outre-atlantique jusqu'à très récemment, se heurte aujourd'hui à des problèmes de plus en plus aigus, notamment face à des coûts d'études de plus en plus exorbitants. La stricte compartimentation en unités de valeurs autonomes qu'il convient d'ajouter les unes aux autres dans des perspectives de progression, est-elle toujours adéquate pour prendre en compte la complexité des savoirs et des savoir-faire ?

L'approche du groupe « Humart » dans cette perspective est intéressante dans sa tentative de ne pas distinguer les arts entre eux. Elle met l'accent sur la création sans nommer les arts eux-mêmes (tout en reconnaissant qu'ils ont des spécificités), mais en désignant leurs objets potentiels : « idées, formes, images, sons, structures, productions scéniques et textes qui peuvent être mis en œuvre pour produire de nouveaux artefacts, espaces, produits ou procédés » (Moreau, LE n° 6, p. 17). Les activités elles-mêmes ne sont plus déterminées par des mondes spécialisés (concert, galerie, scène de théâtre) mais par des actes créatifs (fabriquer, expérimenter, repenser).

4. La définition de la recherche dans le domaine des arts reste à inventer dans des termes qui se démarquent des procédures strictement universitaires, mais qui en même temps seraient capables – au delà de la liberté de création – de délimiter dans des termes clairs ce qui relève de la recherche. Pour Jacques Sauvageot :

« Ce qui n'est pas sans poser une question fondamentale : au sein d'un système d'enseignement supérieur qui a un caractère d'univers(al)ité, y a-t-il place pour des approches et des critères qui admettent les particularités et les originalités ? Si l'organisation des enseignements, le mode de délivrance des diplômes, le développement de la recherche, le recrutement des enseignants... s'alignent sur ces modèles universitaires classiques, y a-t-il encore place, dans ce système pour un réel enseignement à la création dans le domaine des arts plastiques ? » (LE n° 6, p. 4)

Concernant la recherche, plusieurs éléments sont présentés dans les textes de la Lettre des Ecoles : pour Michel Métayer, s'inspirant d'Adorno, l'œuvre d'art est en elle-même un objet qui contient une pensée critique (p. 5-6). Elle est à même de présenter de manière immanente sa « thèse ». Dans cette perspective, la recherche n'est pas ce qui se détermine par l'analyse extérieure dans des études doctorales, mais elle s'inscrit dès qu'il y a production d'un acte artistique : « Le terme de « recherche » est employé ici à dessein pour souligner la parenté existant dans la démarche d'investigation menée par l'étudiant, même débutant, en école d'art et celle du chercheur ». (LE n° 6, p. 6).

Michel Corvin s'inquiète d'un éloignement des lieux d'action et de création avec les écoles (LE n° 6, p. 11), ce qui couperait la recherche de la richesse des pratiques. On peut penser que cette liaison privilégiée devrait être la garantie de l'élaboration d'une forme de recherche spécifique aux arts, qui ne séparerait pas la pratique créatrice et expérimentale de son explicitation. C'est pourquoi Michel Corvin semble indiquer que le rapprochement avec les universités pourrait produire le contraire de l'effet escompté (voir p. 11).

Eric Sprogis note l'obligation faite par le Ministère de développer les liens avec l'université et trouver une liaison entre des diplômes professionnels et le système Licence/Master/Doctorat, ce qui impliquerait une définition de la recherche. Il se contente de noter que les questions du Master et du Doctorat « sont loin d'être encore réglées » (LE n° 6, p. 13, note 6).

Dans les quatre questions qui viennent d'être soulevées – la professionnalisation des diplômes, les limites de l'élargissement des champs artistiques, la pluridisciplinarité et le métissage des arts, et la définition de la recherche – on voit la nécessité d'un débat fondamental regroupant toutes les formes d'art. Mais la complexité de ces questions fait que le temps du débat nécessaire excédera de beaucoup la rapidité simpliste des rationalisations administratives gouvernementales. Il n'y a pas d'obstacle majeur pour mener ce débat, car l'état de la réflexion n'est sans doute pas très différent entre les domaines artistiques. C'est à l'intérieur de chacun de ces domaines qu'existe probablement une très grande diversité de sensibilités, source de désaccords majeurs.

La réforme du Ministère de la Culture et le cadre de la déclaration de Bologne

Vis-à-vis de la réforme de l'enseignement supérieur artistique proposée par le Ministère de la Culture, les textes de la Lettre des Ecoles sont unanimes pour exprimer de fortes craintes sur l'arbitraire administratif des propositions. Ils dénoncent les méthodes de concertation, les structures envisagées, questionnent les financements, s'inquiètent de l'autonomie réelle des établissements, et expriment leur forte opposition à la culture ambiante de la compétitivité managériale.

1. La manière dont le Ministère envisage la concertation se fait strictement sur ses propositions de structures administratives, sans que puissent être évoquées les contenus des études. Les diverses institutions d'enseignement artistiques depuis au moins une vingtaine d'années ont tenté de donner des réponses (très diversifiées) appropriées aux bouleversements qui modifient les conditions d'exercice des pratiques et les définitions de ce qui constitue le cadre artistique. Or la réforme proposée par le Ministère n'est absolument pas basée sur un bilan de l'existant, mais tente d'imposer des structures administratives qui ont tendance à faire comme si ces diverses expérimentations n'avaient jamais eu lieu au profit d'un retour à des formes artistiques beaucoup plus conservatrices. Michel Corvin se pose la question du rôle de l'Etat : « Sa position actuelle qui semble vouloir tordre le réel à sa volonté ne peut pas durer, il faut tenir compte de la réalité du terrain, modifier les méthodes de prise de concertation et de décision... » (LE n° 6, p. 11).

Pressé par le temps court de la politique, l'Etat a tendance à ne pas prendre le temps d'une réflexion fondamentale avant de prendre ses décisions, les institutions sont ainsi continuellement placées devant des impératifs tels que les conséquences n'en sont pas suffisamment pesées. Par exemple, Michel Métayer note que l'exigence de créer des EPCC avant la fin 2011 sous peine de perdre les subventions d'Etat n'a pas laissé d'autre choix que celui de la précipitation : « L'on se soumit à ces contraintes sans lancer de réflexion de fond sur les contenus et les projets, ni de concertation approfondie entre les collectivités. La contrainte juridique s'imposait. Elle s'imposait avant les exigences propres à l'art, oubliant les imbroglios juridiques et admi-

nistratifs qui allaient se révéler plus tard. » (LE n° 6, p. 8)

2. Comme le note Jacques Sauvageot, la question des financements des institutions et leur statut a une influence directe sur les contenus : « La question du statut des établissements (ramenée en fait à une seule possibilité : l'EPCC), l'évaluation des enseignements (non par le ministère de la culture, ni même par le ministère de l'enseignement supérieur, mais par l'AERES) posent des problèmes d'une toute autre nature : ceux de la finalité du contenu, et de l'organisation des enseignements actuellement sous la responsabilité du ministère de la culture. » (LE n° 6, p. 3). La structure de l'EPCC semble correspondre à la situation où : a) l'Etat a la responsabilité de l'enseignement supérieur, mais pas les moyens financiers de cette politique ; b) les collectivités territoriales, elles, financent l'existant des institutions d'enseignement artistique, on espère les convaincre de financer l'enseignement supérieur ; c) on table sur des fonds privés qui ne se manifestent nullement. Eric Sprogis note le contexte de « faibles dotations budgétaires » pour réaliser la réforme qui soumet les projets aux « moyens déjà mis en oeuvre par les collectivités territoriales », ce qui crée des situations très diverses dans l'aménagement du territoire (LE n° 6, p. 13). Par ailleurs, il souligne que l'histoire de l'enseignement artistique, loin d'être purement et simplement une affaire jacobine de centralisation à outrance, oscille au contraire constamment entre des modèles définis par l'Etat et des initiatives locales (voir p. 15).

3. La réforme du côté artistique fait miroiter l'autonomie des établissements, élément essentiel de la récente réforme de l'enseignement supérieur. Mais les auteurs des textes font remarquer que cette autonomie dans le cadre des structures proposées, concerne l'administration et non pas celle des contenus artistiques des études. Jacques Sauvageot revendique le principe d'une autonomie pédagogique « qui se manifeste dans la « gestion par les pairs ». L'autonomie administrative implique des finalités fort différentes (LE n° 6, p. 3). Michel Métayer note la faible représentation des personnels dans les conseils d'administration des nouvelles structures juridiques et pose la question de l'indépendance des enseignants chercheurs (LE n° 6, p. 7-8). Michel Corvin lui aussi pose la question de l'autonomie pédagogique : « il ne suffit pas de la proclamer pour qu'elle existe, elle a besoin de vraies garanties, y compris budgétaires ». (LE n° 6, p. 11)

4. Le flou de la réforme quant aux responsabilités – désengagement de l'Etat, décentralisation partiellement assumée, budgets à construire avec les moyens du bord, privatisation larvée – fait émerger l'importance du rôle du directeur de l'établissement. C'est une tradition française assez napoléonienne de déléguer tous les pouvoirs localement à une seule personnalité, au détriment d'une démocratie plus collective dans l'élaboration des contenus. On peut dire que l'enjeu principal des circonstances dans lesquelles la réforme se profile, c'est la nomination du directeur du pôle d'enseignement supérieur. Michel Métayer analyse en termes très critiques la responsabilité des directeurs d'écoles d'art dans l'acceptation des injonctions gouvernementales et européennes (LE n° 6, p. 6). Pour lui, les directeurs se préoccupent plus du rayonnement de leurs écoles que des contenus artistiques des enseignements. Ils ont du mal à se détacher des processus institutionnels et des jeux de pouvoirs au niveau local, national et international.

5. L'esprit de la réforme, issue des injonctions de la RGPP, est celui de la compétitivité, de la productivité, de la gestion, du management et de l'évaluation. Pour Jacques Sauvageot « les projets

- et encore moins les dossiers - artistiques ne sont évidemment plus un critère déterminant » (LE n° 6, p. 4), notamment pour les recrutements des directeurs et des personnels enseignants, au profit de profil d'administratifs-managers. Michel Métayer décrit encore plus en détail cette évolution en donnant des exemples de profils de poste. Pour lui les artistes sont exclus d'emblée par ces méthodes de recrutement (voir p. 6). Comme déjà noté ci-dessus, pour Michel Corvin, « le sur-ajout de structures administratives (la création des EPCC) risque d'éloigner les lieux de formation de ceux de création » (p. 11). Eric Sprogis est moins virulent, il souligne que « la clarification juridique [...] ne peut devenir effectivement opérationnelle sans modification des cultures professionnelles latentes ou explicites » (LE n° 6, p. 14). Il implique par là que l'évolution des structures sur le long terme ne correspond pas forcément aux concepts en vigueur au moment de leur création. Des luttes et des négociations sont possibles à travers les mises en pratique effectives. L'enseignement supérieur ne se construira qu'après la mise en place d'un usage, sur une période très longue, et non sur les tendances à la mode du moment.

Ralentir les velléités de réforme pour permettre un bilan de l'existant et une réflexion plus poussée, résister fortement aux évolutions managériales qui se font au détriment des contenus artistiques, promouvoir la constitution d'équipes autonomes pour déterminer des finalités de recherche, d'enseignement et de conceptions de l'artiste dans la société, voilà les grands axes d'action qui peuvent réunir les acteurs des différents domaines artistiques aujourd'hui.

Différences, divergences entre les arts

Quatre catégories de différences ou de divergences entre les trois formes d'art traitées dans la Lettre des Ecoles se dégagent des textes présentés : a) le rapport à la tradition et aux patrimoines ; b) le degré de spécialisation sur des disciplines très précises ; c) le rapport à l'enseignement initial des arts ; d) le rapport aux aspects d'interactions sociales.

1. La pratique des arts plastiques ne peut s'envisager que comme une production créatrice contemporaine. Les techniques peuvent concerner des pratiques traditionnelles (peinture par exemple), les finalités peuvent concerner des productions commerciales (design), mais fondamentalement c'est dans le contexte du présent que s'inscrit toute production. C'est ainsi que l'histoire de l'enseignement de l'art ne semble pas avoir de difficulté majeure à s'ouvrir périodiquement à de nouvelles techniques ou manières de faire : d'après Jacques Sauvageot, la réforme de l'Ecole des beaux-arts de Paris en 1863 « remet en question [...] une formation classique » (LE n° 6, p. 2) ; celle de 1973 est liée à la création du Centre Pompidou, « lieu-phare d'un art moderne et pluridisciplinaire » (p. 6). L'enseignement dans son ensemble ne semble pas avoir eu trop de mal à se dégager d'une inféodation à une école phare, dictant styles et méthodes.

En musique, c'est historiquement tout le contraire. Ici, le répertoire de la musique savante européenne est écrit sur des partitions écrites par des compositeurs et interprétées par des instrumentistes ou chanteurs. C'est ce modèle qui a donné lieu à l'élaboration d'un enseignement très spécialisé, centré sur l'acquisition de capacités de lecture des partitions et de techniques spécifiques pour les jouer. Ici, la création devient complètement séparée de la production sonore et concerne une petite élite capable de se dégager de l'académisme. On

considère que le développement de la lecture et des techniques instrumentales doit se faire très tôt, dès sept ans selon des méthodes reconnues efficaces. La survie du patrimoine européen dépend directement d'écoles fonctionnant selon ces principes. Eric Sprogis montre bien la structure pyramidale de l'enseignement musical ayant à son sommet le Conservatoire de Paris (seul existe le décret de 1795 de sa fondation jusqu'en 1960) :

« Cela ne fut pas sans conséquence et, notamment, celle de reproduire dans les "conservatoires et écoles de musique de province" une conception de l'enseignement artistique calqué sur un modèle implicite, celui du conservatoire supérieur de Paris : enseignement prioritairement individuel avec la référence ultime de la perspective professionnelle, modalités sélectives d'évaluation des élèves, mise à l'écart des démarches d'invention et d'improvisation... Ce modèle est aujourd'hui remis en cause même s'il perdure dans certains établissements. » (LE n° 6, p. 13)

Encore aujourd'hui de fortes résistances se font jour quant à la remise en cause du modèle surtout à cause du poids que joue un certain patrimoine sur les institutions musicales : difficultés à ouvrir les conservatoires à d'autres pratiques traditionnelles ou actuelles, difficultés à sortir du caractère purement technique des disciplines instrumentales, difficultés à trouver dans les pratiques des liaisons avec la création et la possibilité d'envisager autrement l'interprétation, difficultés à se sortir d'une longue tradition d'enseignement.

La spécificité du théâtre tient dans le jeu de plusieurs médiations. Celle des textes littéraires écrits qui ouvrent le champ à un grand patrimoine historique très varié autant qu'à la production contemporaine. La présence de la mise en scène qui actualise dans le jeu des corps la production théâtrale. L'ouverture sur la télévision, le cinéma, la radio (Corvin, LE n° 6, p. 9). La pluridisciplinarité déjà mentionnée ci-dessus. Cela dans l'ensemble permet au champ des études théâtrales d'être ouvert sur d'autres mondes. Le BTS de l'ENSATT comprend selon Michel Corvin : « écriture ; comédiens ; régisseurs-administrateurs ; décorateurs-scénographes ; costumiers ; éclairagistes-sonorisateurs ; [...] habilleur-réalisateur et machiniste-constructeur » (LE n° 6, p. 9).

2. La musique se démarque des deux autres arts par une très grande spécialisation, non seulement des rôles (création/interprétation), mais sur des disciplines très précises et très fermées. L'identité principale du musicien classique n'est pas sur un style de musique particulier, mais sur l'appartenance à un groupe formé par ceux qui jouent le même instrument (ou qui sont compositeurs...). Cette organisation crée un clivage très grand avec ceux qui se démarquent de cette tradition pour se déterminer comme musiciens d'un autre genre musical (jazz, musique ancienne, musique contemporaine, improvisation, musiques actuelles...). La précision du geste technique musical est un obstacle majeur à des collaborations entre disciplines.

Il semble que le théâtre et les arts plastiques fonctionnent beaucoup plus sur des projets créatifs ponctuels qui sollicitent des matériaux et des groupes humains qui peuvent fortement varier selon les circonstances et selon les personnes en présence.

3. L'existence récente d'un tissu très important d'écoles de musiques sur le territoire français s'adressant à des débutants a rendu nécessaire la création de diplômes spécifiques à cet enseigne-

ment et à l'élaboration de formations à l'enseignement (voir Sprogis, LE n° 6 p. 14). L'enseignement spécialisé est devenu la première source d'emploi des musiciens. Dans les perspectives de la réforme du ministère, l'enjeu des formations à l'enseignement et leurs spécificités par rapport aux formations à la scène est de même nature que celui des formations à l'enseignement général. L'accent exclusif sur la maîtrise de la discipline à enseigner joue contre les capacités à ouvrir le champ musical à une multiplicité de perspectives et à donner accès aux pratiques pour les milieux défavorisés. Les formations à l'enseignement sont l'occasion de questionner les fondements des pratiques artistiques, de confronter les diverses pratiques et de faire travailler collectivement des personnes ayant des parcours artistiques divergents ou différents. Il faut se demander si les enseignements uniquement centrés sur la production artistique sont capables d'une même réflexivité. En d'autres termes si l'œuvre « est le monde » dans ses aspects critiques, comment s'organise le questionnement du monde ?

La question de l'enseignement initial (hors enseignement supérieur) des arts est peu présente dans les exposés sur les arts plastiques et le théâtre. Le théâtre a commencé un processus similaire à celui de la musique, correspondant au développement dans les conservatoires (non supérieurs) d'un enseignement du théâtre. Des diplômes d'enseignement équivalent à ceux de la musique et de la danse ont été créés (Diplôme d'Etat, Certificat d'aptitude). Des formations correspondant à ces diplômes sont envisagées, mais pas encore mises en place (voir Corvin, LE n° 6, p. 10).

4. On sait que depuis pas mal d'années, dans tous les arts, de nombreuses expérimentations ont eu lieu concernant des interactions sociales ou éducationnelles, ceci pour des raisons de développement de nouvelles formes artistiques ou plus simplement pour des raisons d'existence économique. Ces logiques n'apparaissent pas comme présentes dans les exposés de la Lettre des Ecoles sur l'histoire et la réflexion de l'enseignement supérieur artistique. N'y a-t-il pas un enjeu particulier qui concerne l'éducation populaire, l'accompagnement des pratiques amateurs, le rôle de l'artiste dans la cité, la vie artistique d'un territoire donné ? Cet enjeu n'est-il pas au cœur des futures fonctions des étudiants de l'enseignement supérieur artistique ? Ces enjeux sont-ils ceux des artistes aujourd'hui ?

Il est frappant de constater combien le monde très changeant dans lequel nous inscrivons nos histoires tend à remettre en cause de

manière assez radicale les fondements historiques qui fondent nos pratiques. C'est dire que les différences et les divergences décrites ci-dessus sont toutes appelées à être bouleversées assez rapidement, avec le danger de ne plus ancrer nulle part nos valeurs et de créer un monde si diversifié que tout langage commun en disparaîtrait. Le projet d'enseignement supérieur des arts suscité par le processus européen de Bologne et devant peut-être s'inscrire dans des institutions communes, peut être l'occasion de recommencer l'élaboration d'une mise en commun sur d'autres fondements, en tentant de garder la complexité passionnante de notre époque. Il y a assez d'éléments d'accord, y compris dans les aspects historiques, pour penser que cela est possible au-delà d'une inquiétude partagée sur ce qui nous est imposé.

Jean-Charles François est compositeur, percussionniste et pianiste. Il a été directeur du département de musique de l'Université de Californie et du Centre de formation pour l'enseignement de la danse et de la musique de Lyon.

Peut-on noter l'art ?

Une analyse de l'évaluation dans les écoles des beaux-arts 1

Jérémie Vandenburg

La question de l'évaluation du travail artistique est éminemment complexe. Sans même parler du jugement de goût, la mesure et l'évaluation de l'art ont trait à des dimensions diverses, parfois même considérées comme contradictoires, que l'on pense au prix des oeuvres ou au prestige et à la consécration des artistes. Principal lieu de cette évaluation, le marché de l'art est lui-même fragmenté, soumis à des normes complexes et souvent opaques. Ne consacrant que quelques élus à la postérité, le marché de l'art, tout comme les institutions culturelles, laissent sur le côté une grande majorité d'individus. Qui plus est, les avant-gardes artistiques ont de nombreuses fois remis en cause l'évaluation elle-même ainsi que ses représentants et l'on peut évoquer par exemple le Salon des Refusés ou la déconsidération progressive pour le Prix de Rome. L'art moderne et aujourd'hui l'art contemporain ont ainsi fait voler en éclats les réflexes de l'académisme en matière d'évaluation, rendant presque impossible tout jugement fondé sur l'esthétique, la représentation du réel ou la maîtrise technique. En effet, comment juger de cette manière une oeuvre comme Fontaine de Marcel Duchamp ? Quelle valeur peut-on donner à un simple urinoir ?

C'est dans ce contexte que les enseignants des écoles d'art se doivent de noter chaque année leurs étudiants. En tant qu'école, délivrant des diplômes, les beaux-arts sont par essence des instances d'évaluation. Que ce soit lors des bilans semestriels, lors des cours et des ateliers, ou bien évidemment pour les diplômes de troisième et cinquième année, des évaluations sont mises en oeuvre, donnent lieu à des échanges parfois vigoureux et sont l'objet d'enjeux et de débats importants. Si problèmes il y a, c'est que l'évaluation se réfère ici à un nombre considérable de critères de jugement : on peut ainsi voir l'évaluation des bilans comme une évaluation scolaire « classique », s'inscrivant forcément dans les contraintes du système LMD. On peut également la voir comme un jugement sur le plan de la valeur esthétique ou encore, dans un domaine proche, comme un jugement par ses pairs (les enseignants étant eux-mêmes des artistes jugeant un apprenti-artiste). Autrement dit, l'évaluation dans les écoles d'art relève là aussi de dimensions diverses et parfois jugées comme contradictoires, notamment par ceux qui en ont la charge.

En 2010, 1.536 étudiants étaient inscrits pour le Diplôme national d'arts plastiques, sanctionnant les trois premières années d'étude, 1461 furent reçus. Pour ce qui concerne le diplôme de cinquième année, le Diplôme national supérieur d'expression plastique, 909 étudiants furent reçus sur les 968

inscrits 2. Ces taux de réussite largement favorables, respectivement 95,12% et 93,9%, ne doivent pas dissimuler les problématiques sous-jacentes aux questions d'évaluation. En effet, de nombreux étudiants arrêtent chaque année leur études aux beaux-arts pour se réorienter dans un autre domaine. Qui plus est, les diplômes délivrés dans les écoles d'art ne sont pas assimilables à une « licence » au sens de Hughes. S'il n'est pas nécessaire d'être diplômé pour se revendiquer artiste, un diplôme ne garantit pas non plus à celui qui le possède une carrière artistique. Ce sont tous ces éléments qu'il faut garder à l'esprit si l'on veut comprendre les problématiques de l'évaluation dans les écoles d'art.

En m'appuyant sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants et d'étudiants, mais aussi sur des observations lors de bilans ou de passages de diplôme, je vais tenter de mettre en lumière comment ces différentes dimensions sont aménagées afin d'établir une évaluation. Autrement dit, comment ces antagonismes, entre objectivité des critères de notation et subjectivité du jugement artistique, entre nécessité d'évaluer et refus de l'académisme, entre travail artistique et travail scolaire, sont résolus afin d'obtenir un consensus autour de l'évaluation. En premier lieu, je m'intéresserai aux étudiants évalués, en mettant en valeur l'engagement qu'impliquent de leur part ces évaluations et qu'est-ce que celles-ci représentent pour eux. Ensuite, je passerai de l'autre côté de la scène, pour retranscrire le point de vue des enseignants et membres des jurys évaluateurs. Enfin, en isolant l'un des critères d'évaluation cité par les enseignants et les étudiants comme primordial, je montrerai en quoi celui-ci nous permet de comprendre les formes spécifiques de travail transmises dans les écoles et comment les étudiants s'en emparent.

Du point de vue des étudiants : un jugement personnel

Avant d'aborder ce que représentent ces évaluations pour les acteurs et comment ils les envisagent, il faut avant tout revenir sur les modalités de mise en oeuvre de celles-ci. Comme dans la majeure partie des filières de l'enseignement supérieur, les différents « cours » délivrés dans les écoles d'art sont validés en fin de semestre par des crédits ECTS. Aux beaux-arts, ces crédits sont inégalement distribués selon les matières. En effet, une large majorité de ceux-ci sont alloués aux ateliers techniques, c'est-à-dire fondés sur les réalisations plastiques de l'étudiant. Les disciplines théoriques (histoire de l'art, philosophie, langues...) se partagent les crédits restants. Dès lors, ce sont les bilans semestriels qui représentent la part la plus importante de la note globale et décident du passage d'une année à l'autre. Ces bilans se déroulent généralement pendant plusieurs journées, à la fin de chaque semestre. Un collège de trois à quatre professeurs examinent successivement les travaux des étudiants, présentés par ceux-ci comme s'il s'agissait d'une petite exposition. L'étudiant présente ses oeuvres de manière plus ou moins longue et répond aux questions éventuelles des enseignants. Après délibération, le jury rappelle l'étudiant et lui donne les résultats de son évaluation. Ces bilans ont une importance particulière pour les années non-diplômantes, comme la première année dite « propédeutique », la seconde et la quatrième

1 Extraits d'une communication aux XIIIèmes journées internationales de Sociologie du travail (2012)

2 Ces données sont issues des Chiffres clés 2011 des statistiques de la Culture, Département des études, de la prospective et des statistiques, Ministère de la Culture.

année. Lors des diplômes, la modalité de passage est sensiblement la même. Bien évidemment, l'accrochage est à cette occasion beaucoup plus travaillé, le discours mieux rodé. Différence majeure, le jury de quatre personnes est composé de membres travaillant à l'extérieur de l'école : enseignants, critiques ou théoriciens d'art, curateur de musée, etc. Un enseignant, « responsable » de l'élève, est présent pour guider les membres du jury. Signalons enfin que de nombreuses écoles mettent en place un pré-diplôme, décidant si l'étudiant peut se présenter ou non au diplôme. Cette pré-sélection explique sans doute les taux de réussite proches de 100 % évoqués précédemment.

Dans ce contexte, ce qui apparaît comme une confrontation des étudiants avec une audience évaluatrice rend ceux-ci particulièrement nerveux. Bien entendu, toute forme d'examen, dans les écoles d'art comme ailleurs, est synonyme d'angoisse et de stress pour les étudiants. Mais aux beaux-arts, cette tension contraste de manière significative avec le relâchement et la détente habituelle du reste de l'année. L'observateur extérieur est souvent frappé par la décontraction affichée dans les écoles d'art. Les relations entre enseignants et étudiants sont le plus souvent dénuées de toute forme d'autorité ou même de hiérarchie. Les retards comme l'absentéisme sont rarement sanctionnés. De fait, l'étudiant en art n'est soumis qu'à de très rares contraintes. Dès lors, les bilans ou les diplômes apparaissent comme les seules véritables moments de contraintes, comme le signale cet enseignant :

Donc depuis des années et des années que je vois des diplômes, et j'ai rarement vu un climat d'anxiété d'une telle intensité. Il n'y en a peut-être pas tous les ans, mais il arrive que l'étudiant s'évanouisse ou fasse une petite crise. Il y a une anxiété flottante, qui s'enkyste sur les personnalités plus fragiles, à un point que je me dis que quelque chose, ce dégagement d'anxiété, n'est pas normal ; il y a comme un déplacement de l'anxiété flottante à l'échelle de l'année, dans un dispositif d'ensemble, sur des moments-clés qui sont sur-ritualisés.

En effet, le témoignage de cet enseignant est confirmé par les étudiants eux-mêmes lors des entretiens. Nombreux sont ceux à signaler à cette occasion l'angoisse qu'ils ont ressentie lorsqu'ils ont passé leur diplôme. Certains évoquent ainsi des crises de larmes, des évanouissements ou des malaises. Lors des journées de bilans auxquels j'ai pu assister, j'ai moi-même pu saisir cette fébrilité et cette angoisse. Les étudiants inspectent les accrochages de leurs camarades, se rassurent entre eux et cherchent à être rassurés. Souvent ils s'inquiètent de la quantité des travaux qu'ils présentent, estimant celle-ci insuffisante en comparaison des autres étudiants. Si les évaluations apparaissent si cruciales aux étudiants en art, la seule question de la note ne semble pas en être la raison principale. Ce qui explique l'état d'anxiété de ces étudiants semble avant tout être le fait qu'ils associent ces évaluations de leur travail à l'évaluation de leur propre personne.

J'ai déjà eu beaucoup d'enseignants qui prennent ton boulot, qui te le balancent, qui affichent un mépris pour ton travail et ta démarche ; et il faut savoir aussi être fort par rapport à ça : beaucoup de gens se perdent aux beaux-arts : à force de regarder leur nombril, et travailler sur eux-mêmes et pour eux-mêmes, ils ne s'en sortent pas bien, parce qu'il faut aussi des nerfs et un mental assez fort, pour s'en sortir, ne pas prendre au premier degré les remarques. Le problème c'est que tout est très personnel : quand quelqu'un n'aime pas notre travail, le produit de nos tripes, forcément on le prend mal ; ça remet tout en question, ce

n'est pas juste une mauvaise note, comme si on faisait du droit et qu'on ne réussissait pas en droit. Aux beaux-arts, quand on rate scolairement, quand on rate un bilan, c'est un ratage à la fois dans ton parcours et sur le plan personnel : un double ratage !

Je m'en souviens très bien : je suis tombé dans les pommes (rires), donc ça m'a marqué (...) Quand ils sont rentrés, bien en retard, j'ai vu tout de suite que la dame était emballée. C'est vrai qu'un diplôme des beaux-arts, dès qu'ils rentrent tu vois si tu l'as ou pas, tu vois comment ils regardent la pièce, et tu sais tout de suite si tu l'as ton diplôme ; parce que c'est de la forme, donc là tu vois si tu es efficace, c'est tout. La dame a commencé, elle s'est emballée en fait, puis l'air de rien, elle me parlait de moi ; ça n'était plus comme à la fac où c'est comme si on parlait de quelqu'un d'autre. Il y a une distance à la fac qu'il n'y avait pas là. Elle me parlait des tableaux comme si c'était quelqu'un d'autre qui les avait fait, et... je l'écoutais ! Mais du coup je suis tombé dans les pommes : c'était assez violent en fait. Et puis après tout s'est très bien passé.

Ce qui est intéressant dans les témoignages de ces étudiants, c'est qu'ils reprennent ce que l'on retrouve souvent dans les propos des élèves des beaux-arts : l'implication forcément personnelle dans leur travail et donc dans l'évaluation (« c'est le produit de nos tripes ») et la distinction entre les études artistiques et les filières plus classiques dans ce domaine. Si les étudiants en art estiment que leur travail est avant tout le produit de leurs tripes, c'est en premier lieu parce qu'ils se servent de leur vécu et de leur propre ressenti pour élaborer leurs œuvres d'art. Cela peut d'ailleurs être suggéré par les enseignants eux-mêmes, incitant les étudiants à exploiter leurs expériences privées dans leur travail. Une étudiante en art me racontait ainsi comment certains de ces enseignants lui avaient conseillé d'exorciser par l'art l'agression qu'elle avait vécue et comment ils s'étaient montrés surpris de son refus. Mais ce qu'il faut également souligner, c'est que les évaluations, et plus particulièrement les diplômes, apparaissent aux yeux des étudiants comme une confirmation de leur choix pour la filière artistique, choix lui-même guidé par ce qu'ils ressentent comme une vocation. En ce sens, l'évaluation positive permet de légitimer par des professionnels confirmés ce statut d'artiste auquel l'étudiant désire accéder. Ainsi, le concours d'entrée dans l'école, puis le diplôme de troisième année, sont pour les étudiants les premiers jalons qui permettent de confirmer ce choix face à l'incertitude de la vocation. Comme ils le disent dans les entretiens, un succès au diplôme, les félicitations éventuelles, les ont rassurés, leur ont confirmé qu'ils ne s'étaient pas trompés. D'ailleurs, le diplôme agit de la même manière auprès de l'entourage familial, qui voit une orientation parfois jugée comme hasardeuse finalement validée par l'institution. Ce mécanisme associant l'évaluation scolaire à la vocation se retrouve ainsi dans les écoles d'art comme dans les petits séminaires décrits par Charles Suaud : « Enfin, en accordant une signification religieuse et non scolaire à la réussite et aux « dons », le petit séminaire achevait de déposséder les élèves de leurs succès scolaires éventuels : chaque consécration dans les études se convertissaient en consécration religieuse, le brillant s'inversant en humilité et les « aptitudes » en « dons » 3». Une fois l'étudiant rassuré sur son orientation et par là même sur son statut d'artiste, l'évaluation perd d'ailleurs ce caractère stressant. Le diplôme de cinquième année est ainsi pour la plupart des étudiants une étape beaucoup moins difficile à passer. Il s'agit bien plus d'une dernière formalité, un passage administratif du statut d'étudiant à celui d'artiste, qui est, pour la plupart

3 SUAUD Charles, *La vocation. Conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Minuit, 1978, p. 113.

des étudiants concernés, déjà atteint.

Du point de vue des enseignants : un jugement négocié entre objectivité et subjectivité

Si les évaluations sont un moment éprouvant pour les étudiants, elles le sont aussi pour les enseignants en charge de les mener. Lors des entretiens, ils sont nombreux à signaler la difficulté de ces évaluations (bilans et diplômes) et l'état d'épuisement, voir d'écoeurement qu'ils ressentent ensuite, à l'image de cet enseignant :

Question : Et donc au niveau des évaluations, vous disiez que vous avez participé à beaucoup de jury de diplôme ?

Réponse : Oui, avec toujours le même sentiment de... comment dire... de confusion à la sortie de ces situations d'évaluation. Parce que évaluation et art, de toutes façons, que ce soit dans les écoles ou en dehors des écoles, cela posera toujours problème. Un problème du point de vue de ce que peut être la critique, en dehors des écoles, qui est encore plus compliqué dès lors qu'on est dans les difficultés d'application d'une évaluation individuelle traduite dans des grilles scolaires. Cela devient énorme ! Quand on fait ce travail, on est en permanence en train de se dire : « mais qu'est-ce qu'on est train de faire là ? ». Au bout de trois jours de diplôme dans une école, on sort toujours dans un état bizarre. J'en ai parlé avec beaucoup de collègues : rares sont ceux qui peuvent sortir en disant : « non, non, moi je me sens très bien avec cet exercice, quand je sors je suis parfaitement épanoui et tout va bien ». Ceux-là, ils ont encore le XIX^{ème} siècle dans la tête !

Comme en témoigne cet enseignant, c'est bien le problème de l'évaluation scolaire dans le domaine artistique qui pose problème. De fait, la grande majorité des enseignants soulignent cette difficulté de plaquer une mesure scolaire par rapport à une pratique artistique. Ils insistent ainsi sur la part de subjectivité inhérente à ce genre d'exercice, les menant parfois à une casuistique problématique dans le cadre d'un diplôme national :

Question : Est-ce que vous avez des critères d'évaluation ?

Réponse : Alors là, c'est le couteau qui tourne dans la plaie !! Parce que, je voudrais éviter d'ériger la casuistique en système. Je crains que dans les écoles - et là je pense à l'atomisme pédagogique - on ne soit aujourd'hui contraints d'ajuster l'évaluation, d'avoir un système d'évaluation pour chaque élève. C'est vrai aussi qu'il y a une grande diversité de profil entre les élèves, mais je regrette un peu de ne pas arriver, ne serait-ce que pour mon compte personnel, à construire une batterie de critères qui pourrait valoir pour n'importe quel élève. En général, quand je m'aperçois que mes critères ne marchent pas pour un certain nombre d'élèves, c'est qu'ils ne sont pas bons, c'est qu'ils n'ont pas été assez larges ; mais ce que je peux gagner en élargissant mes champs d'application, je crains de le perdre sur le plan de finesse de mon appréciation... Je trouve de plus en plus difficile d'objectiver des critères. Et je le regrette parce que je suis convaincu que le fonctionnement pédagogique devrait permettre à l'élève de définir lui-même ses propres objectifs, à partir desquels on articulera ensuite des critères en fonction du fait que ces objectifs ont été ou non atteints ou dépassés.

Les étudiants eux-même ont conscience de cette subjectivité des jugements, pour s'en plaindre la plupart du temps. Une étudiante me racontait ainsi l'échec qu'elle avait vécu lors de

son premier passage du DNAP en troisième année. Alors qu'elle présentait principalement des gravures, le jury composé de vidéastes ne lui avaient pas décerné son diplôme. L'année suivante, elle avait présenté exactement les mêmes travaux et avait obtenu les félicitations. Par ailleurs, là encore, la comparaison avec les filières plus classiques est souvent donnée : alors qu'il est facile de juger si un étudiant en mathématique s'est trompé ou pas, il est beaucoup plus difficile de le dire pour un étudiant en art.

Cette absence de critères objectifs, tout comme l'importance de la subjectivité dans le jugement artistique, voire même le refus de l'évaluation en art parce qu'en lien avec l'académisme, implique une nécessaire négociation autour de ces évaluations. Pour les enseignants, il s'agit bien de réaliser des arrangements, avec les critères dictés par le Ministère, avec les autres enseignants, pour en définitive délivrer ces notes et ces diplômes. Ceci peut dès lors se traduire par différentes stratégies. Pour de nombreux enseignants, ceci passe par l'absence presque totale d'évaluation au sens propre. Ces enseignants peuvent refuser l'évaluation par principe, la jugeant contradictoire avec l'idée qu'ils se font de l'art et de l'enseignement artistique. Souvent, ils se réfèrent alors au fait que les étudiants sont tout comme eux des artistes à part entière et l'évaluation, même lors des diplômes, n'est qu'une expérience pédagogique de plus ou une mise en situation d'exposition. On retrouve ainsi dans cette absence d'évaluation un esprit hérité de Mai 1968, proche de celui décrit par Charles Soulier concernant le département de philosophie de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis 4. C'est ainsi un sens proche de ce que cet enseignant de cours théoriques appelle la « pédagogie du désir » :

Donc voyant que mes évaluations, qui représentent du travail, n'auraient servi à rien par rapport à celles faites pour les matières dites techniques, et bien que les étudiants auraient eu du plaisir à savoir s'ils avaient réussi dans tel ou tel travail, j'ai trouvé que tout cela n'en valait pas la peine. Comme il n'y avait pas de système global d'évaluation, j'ai considéré que mes cours étaient suffisants. Ce qui me met dans une situation un peu idéale : les étudiants viennent au cours pour rien, c'est le summum ! Pour les étudiants, il n'y a pas de carotte. Si ils sont là (je ne faisais pas l'appel), c'est que ça les intéresse. Pour moi ça revient à des utopies qui sont malheureusement bien loin : c'est la pédagogie du désir.

Toutefois, même si de nombreux enseignants semblent être d'accord avec cet esprit, il existe tout de même des formes d'évaluation plus traditionnelles dans les écoles d'art. C'est à ce moment là que l'on peut parler de véritables arrangements entre la norme des critères édictés par le Ministère et leur application lors des diplômes notamment. Cette grille de notation apparaît ainsi comme une « béquille » qui permet d'une manière limitée d'objectiver la subjectivité :

Cette grille de lecture, elle est bien sûr normée : parce qu'on a des intitulés proposés, qui se sont construits au gré des années par le Ministère et les inspecteurs, et avec les professeurs. Cette grille, c'est en quelque sorte des béquilles, pour ne pas partir à blanc et avoir quand même quelques repères. Mais ce qu'on n'arrivera jamais à mettre au clair, c'est la façon dont la grille va

4 SOULIER Charles, *Le destin d'une institution d'avant-garde : histoire du département de philosophie de Paris VIII*, Histoire de l'éducation, n°77, janvier 1998, p. 47 à 69.

Quel que soit le profil de formation, la personnalité, les évaluateurs se ramenaient à une exigence commune minimale : la découverte de quelque chose qui faisait cohérence ; sans forcément aller très loin dans les définitions de la cohérence : ce pouvait être au degré le plus bas, le degré zéro de la cohérence étant pratiquement (ce qui m'avait d'ailleurs assez étonné) la cohérence au sens des logiciens : la consistance, c'est-à-dire la non-contradiction, donc l'absence de toute contradiction entre le discours par exemple de l'élève et le choix des matériaux employés ou entre les différentes pièces présentées. L'absence de contradiction semblait garantir le minimum requis pour permettre d'autres évaluations, peut-être un peu plus fines. Cela m'avait sauté aux yeux parce qu'à cette époque-là j'étais assez préoccupé, comme beaucoup d'autres, par la question des conditions de possibilité de théorie dans les fondements des mathématiques. C'est un fait que la question des fondements de la non-contradiction étaient vraiment à l'ordre du jour, et j'étais assez frappé de voir que, dans ce domaine où je m'y attendais absolument pas, finalement quand on n'avait pas grand chose à se mettre sous la dent, c'était ça qui semblait jouer comme un critère sur lequel personne ne semblait revenir. Et j'observe qu'actuellement encore - nous sommes en période d'évaluation - c'est effectivement encore un critère.

Ce même enseignant, par provocation, avait d'ailleurs indiqué dans ses « douze conseils pour réussir à l'école... » : « Sachez qualifier ce que vous faites, et même ce que vous ne faites pas, de *travail personnel*. Votre survie dans l'école dépend en effet de votre aptitude à intégrer tout et son contraire dans un discours perçu comme *singulier* et *cohérent*. 6 » Dans ce contexte, la cohérence du projet semble même l'emporter sur le travail lui-même. On peut alors supposer chez l'étudiant une mise en scène de cette cohérence, de manière à réussir les évaluations. C'est en effet ce dont témoignent certains étudiants, notamment lorsqu'ils parlent des diplômes. Cet étudiant en donne ainsi un bon exemple dans un message qu'il m'a envoyé le lendemain de notre entretien, au cours duquel il m'avait fait part du rôle de « malin » que certains enseignants lui avaient reproché :

En fait, au cours de ces années et de ces multiples présentations de travaux, (où j'ai tenu des nombreux rôles et positions par rapport à cette " audience potentielle " entre la 2ème année et la 5ème année) j'ai eu l'impression que tu pouvais présenter à peu près tout et son contraire tant que tu tenais le tout, c'est à dire que tu étais à même de le porter (avec une certaine cohérence) et de le faire exister. C'est là que c'est en fait relativement dangereux car, une fois que l'on a saisi cela, on a vite fait de tenter de soutenir l'insoutenable simplement pour le plaisir de l'exercice.

Ce jeu avec l'évaluation et sur ses critères correspond ainsi à une prise en main par les étudiants des normes professionnelles du monde de l'art retraduites dans le cadre de leurs études. Dès lors, on assiste à « un passage à travers le miroir », au sens de Hughes 7, dans la mesure où l'étudiant abandonne le stéréotype profane de l'artiste : la prévalence de l'oeuvre, au profit des « trucs » professionnels : le discours sur l'oeuvre. Un désenchantement s'opère, un possible cynisme s'installe. Parfois même, certains étudiants arrêtent leur cursus dans les écoles d'art, estimant qu'on n'y fait pas de l'art mais que l'on ne produit que du discours.

6 Souligné par l'auteur.

7 HUGHES Everett C., *Men and their work*, Glencoe, The Free Press, 1967.

Si cette question de la cohérence est pertinente c'est qu'elle nous permet enfin d'établir un lien entre les évaluations réalisées dans les écoles d'art et les modalités de travail qu'elle implique et celles qui sont en vigueur dans le monde de l'art contemporain. Dans une étude réalisée sur le champ artistique en Gironde, Françoise Liot 8 insistait à juste titre sur la prédominance du discours dans les écoles d'art et son lien avec la nécessité pour les artistes contemporain d'établir des dossiers pour obtenir des résidences d'artiste, des sélections dans les galeries, les FRAC, etc. En effet, on ne peut nier que pour réussir aujourd'hui et vivre de leur art, les artistes doivent produire de nombreux discours sur leurs oeuvres. D'ailleurs, certains artistes dits conceptuels ont aujourd'hui remplacé la réalisation plastique d'une oeuvre par ce seul discours. Mais ce que l'on peut souligner, c'est que ce discours sur l'oeuvre s'inscrit dans la dynamique de ce que l'on appelle le travail par projet. Luc Boltanski et Ève Chiapello 9 ont bien montré à quel point le domaine artistique est le lieu le plus représentatif de cette « cité par projet » dont ils font l'analyse. Dans ce cadre, l'individu passe de projet en projet, établissant des liens toujours nouveaux entre différents éléments qu'il réunit sous son nom. Lors des « épreuves » de comparaison, l'individu qui peut se prévaloir de la meilleure cohérence entre ces éléments est considéré comme le plus grand. Ceci est en effet une réalité pour les artistes contemporains. Ils se doivent d'établir des projets écrits décrivant la pièce à réaliser, les éléments qui la constituent, les soutiens financiers éventuels, la réflexion qui la sous-tend, afin d'obtenir des subventions, des résidences d'artiste, etc. Tous ces éléments se doivent de soutenir le projet dans son ensemble, l'artiste justifiant chaque éléments en fermant une à une les boîtes noires qui en font partie. Dès lors, il n'est guère surprenant que le travail des étudiants aux beaux-arts est évalué de la même manière selon ces mêmes critères.

En étudiant les modalités d'évaluation dans les écoles d'art, j'ai tenté de mettre en lumière ce que celle-ci représentait pour les étudiants et les enseignants qui les mettent en oeuvre. De cette façon, l'on a pu souligner que ces évaluations sont pour les étudiants un moyen de maîtriser l'incertitude qui pèse sur leur orientation et sur le statut d'artiste qu'ils cherchent à atteindre. Par conséquent, le succès de l'évaluation apparaît comme une confirmation de la vocation, une reconnaissance par ses pairs de l'entrée dans le monde des professionnels. Du point de vue des enseignants, il faut insister sur la difficulté pour ces derniers de nuancer la subjectivité de leur jugement en établissant des stratégies d'évaluations, allant du refus pur et simple d'évaluer jusqu'aux arrangements autour de la décision finale. Enfin, en établissant un lien entre les critères d'évaluation et leur mise en oeuvre, notamment en ce qui concerne la cohérence du projet, j'ai voulu mettre en valeur à quel point les écoles d'art sont bien une instance de socialisation professionnelle.

Récemment, l'évaluation dans les écoles d'art a connu un changement conséquent. Du fait des accords de Bologne, les formations artistiques sont soumises aux équivalences du système LMD. Ceci a eu plusieurs conséquences pour les écoles d'art

8 LIOT Françoise, "L'École des beaux-arts face aux politiques de soutien à la création », *Sociologie du travail*, vol. 41, n°4, Octobre-Décembre 1999, pp. 411-429

9 CHIAPELLO Ève, BOLTANSKI Luc, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, 1999.

et les évaluations qu'elles délivrent. Dorénavant, les étudiants de quatrième et cinquième année se doivent de réaliser un mémoire pour prétendre au grade de Master. Ce mémoire a été mis en oeuvre de manières différentes selon les écoles : calque du mémoire universitaire dans certains établissements, il consiste en une réalisation plastique pour d'autres. Là encore, on retrouve cette défiance vis-à-vis des règles imposées par l'administration. L'exemple de certaines Kunstakademie allemandes est en ce sens révélateur. N'acceptant pas le protocole de Bologne, ces écoles d'art ne délivrent aujourd'hui aucun diplôme. L'étudiant peut ainsi rester tant qu'il veut au sein de l'école, ne décidant d'en sortir que quand il se sent prêt. Une exposition finale de ses travaux marque alors sa sortie des études et un simple certificat atteste son passage par l'école. On peut se demander s'il ne s'agit pas là d'une forme pure de l'évaluation artistique, fi-

nalement débarrassée de la contrainte scolaire. Reste que cet exemple est cité par de nombreux enseignants français comme un modèle idéal.

Jérémy Vandenbunder est doctorant en sociologie au laboratoire Printemps Université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, sous la direction de Charles Gadea.

Entretien

Jean-Charles Agboton-Jumeau

Max Charvolen

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Dans ses *Miettes philosophiques*, Kierkegaard écrit : « Dans quelle mesure la vérité peut-elle s'apprendre ? C'est avec cette question que nous voulons commencer. C'était une question socratique ou plutôt, elle est née de cette question socratique : dans quelle mesure la vertu peut-elle s'apprendre car la vertu est définie de son côté comme une connaissance. »

Mais avant d'envisager cette « proposition batailleuse » selon Socrate, il conviendrait que tu nous rappelles si tu veux bien, comment tu es devenu cet enseignant au long cours à l'école des beaux-arts de Marseille dont, en outre, tu es issu.

Max Charvolen : Je viens, comme tu le sais, de prendre, il y a peu, ma retraite de l'école des beaux-arts de Marseille. Quand tu évoques cet enseignant au long cours, tu me fais penser que je l'ai été aussi, quelques années, à la villa Arson de Nice, et, brièvement à l'école d'art d'Aix.

Commençons par quelques repères qui ont prélué à mon devenir d'enseignant.

J'ai commencé ma formation artistique en entrant aux Arts décoratifs de Nice en 1964 ; j'avais 18 ans. J'y ai rencontré Maccaferri, Dolla, Miguel et Viallat (qui a pris son poste d'enseignant durant cette même année).

J'ai croisé l'année suivante, sans les rencontrer, à l'école même (l'école était alors géographiquement sur deux lieux), Chacallis, Isnard et Valensi. Ces noms participent de mon parcours artistique parce que plus tard dans une même période, certains se retrouveront dans le « groupe 70 », d'autres dans le groupe « Support-Surface ».

En 1964, le cursus des études était très académique, alors que l'école était sur le même trottoir, et à quelques dizaines de mètres, de la boutique de Ben (un réservoir d'informations !) C'est celle qui se trouve à Beaubourg aujourd'hui (ou plus exactement ce qui en habillait son « magasin »).

J'entendais parler des Nouveaux Réalistes... J'habitais place Garibaldi à Nice, et découvrais le cinéma discontinu de Godard. Et... j'ai été exclu de l'école au motif que je n'étais pas adapté à ce que demandait l'institution. Je me souviens qu'elle fonctionnait un peu comme un lycée, rythmée de sonneries... D'où mon inscription, en 1966, à l'école des beaux-arts et d'architecture de Marseille que dirigeait, avec une grande ouverture d'esprit, François Bret.

Une autre date-repère est 1967. C'est l'année où la galerie municipale des Ponchettes, à Nice, expose Arman, Raysse et Klein qui est présent avec un monochrome que je vois « en vrai » pour la première fois.

La période 1968 m'a amené à nouer - ou renouer - des relations

de travail ou d'exposition, notamment au travers du groupe INterVENTION fondé la même année par Monticelli et Alocco. Je participe à *Dossier 68* avec Dolla, Saytour, Ben, Alocco, Cane, Viallat, Monticelli, Dezeuze, Pages...

La lecture de *Fonctions de la peinture* de Fernand Léger et les événements de 68 me conduisent à penser, un temps, que la peinture est trop souvent située en dehors des enjeux sociaux alors que l'architecture permettrait de mieux y participer, d'où mon entrée à l'école d'architecture.



Formalisation et envers, 1969

Je découvre le Free Jazz et je suis sensible à cet émiettement ou cette déconstruction de la mélodie – et ce n'est pas sans rapport avec le refus de l'espace normé qu'est le tableau.

À cette époque, je travaille par découpe sur des vinyles colorés transparents libres, la couleur est donnée par le matériau ou par superposition. Les questions que je me pose entre autres sont : comment être le plus possible dans un espace réel ?... comment éviter l'illusion ? ...Comment mettre à distance l'expressivité. Je suis marqué par les œuvres de Pollock, Klein, Fontana, Hantaï... mais aussi par les papiers découpés de Matisse, qui interrogent, mettent en place des procédures qui transforment la peinture et ouvrent d'autres rapports à l'espace symbolique du tableau.

En 1969, je participe au Salon de Mai au Musée d'art moderne de la Ville de Paris ; la salle des Niçois invités par César comprend : Pagès, Chubac, Alocco, Ben, Saytour, Farhi, Charvolen, Gilli, Viallat. J'entreprends alors une série de pièces monochromes bleues que j'obtiens en trempant la toile de coton dans la peinture liquide que je découpe ensuite de façon à mettre en évidence certaines de ses limites physiques dont l'avert et le revers... réduisant ou

augmentant le format de départ. Ce rapport aux limites, lié à cet espace symbolique normé, va s'intensifier dans mon travail. Ces questions je les partageais avec d'autres artistes dans un courant que rien ne désignait ni ne nommait encore à ce moment là, même si en toile de fond, il y avait BMPT dont les positions critiques avaient suscité des réactions ou des interrogations chez la plupart d'entre nous.

Je me souviens, dans ces années, de la musique répétitive ; le répétitif, on le trouvait aussi, sous différents aspects, dans des pratiques comme celle de Warhol, Arman, Toroni, Viallat... comme une sorte de *all over* qui permettait aussi de poser autrement le rapport à la « composition ». Ça instaurait aussi, entre autre, un rapport particulier à la/aux limite(s)... Oui cet aspect m'intéressait.

En février 1970, je participe, à Nice, à l'exposition *De l'unité à la détérioration* à la galerie *Ben doute de tout* (Viallat, Buren, Alocco, Cane, Charvolen, Dezeuze, Dolla, Parmentier, Mosset, Osti, Pincemin, Saytour, Toroni). En Mars, c'est l'exposition *InterVENTION*, organisée par Monticelli, à la galerie A. de la Salle à Vence avec Dolla, Miguel, Alocco, Charvolen Maccaferri, Osti... Cette même année Dolla et moi exposons ensemble à Céret. Dans la foulée de cette année là, dans un contexte d'ouverture et de réforme, écho des événements de 68, j'obtiens le diplôme des beaux-arts. C'est aussi l'année de la constitution du « Groupe 70 » avec sa première exposition officielle qui aura lieu le 9 janvier 1971 dans le vieux Nice (Chacallis, Isnard, Miguel, Charvolen et Maccaferri). Elle sera suivie par toute une série d'autres expositions du groupe qui eurent lieu tant en France qu'à l'étranger. Une exposition rétrospective du G.70, accompagnée d'un catalogue, vient d'avoir lieu en 2011 à la galerie Sapone à Nice dans le cadre de la manifestation *La Côte d'Azur et la modernité un territoire pour l'expérimentation, 1951-2011*. Elle rappelle cette aventure du Groupe.

Je suis parti ensuite plusieurs mois pour le Brésil chez Oscar Niemeyer effectuer un stage lié à mon cursus d'architecte. Niemeyer m'a intégré dans une équipe qui travaillait sur un projet qui se réalisait à l'extérieur de Rio. J'ai gardé, de cette expérience, un très grand souvenir du Brésil. J'y ai découvert un peuple dont je me suis senti très proche. Du Brésil, j'ai rapporté une technique artisanale de tendeurs que j'ai ajoutée à certaines pièces que je nommais *Échelle et contres formes*.

Importantes les réunions du Groupe 70 ! Les discussions sur nos pratiques, le difficile travail de verbalisation des enjeux. Les différentes lectures, sujettes aussi à discussions ; comme *Le dernier tableau* de Taraboukine, *L'enseignement de la peinture* de Pleyner...

1973 : le poète et critique Raphaël Monticelli revient à Nice. Débute une importante relation d'amitié et de travail qui sera vitale pour moi : ses nombreux textes continuent de dialoguer avec les déplacements de mon travail. Après la Biennale de Paris, deux démissions interviennent dans le Groupe. Restent « Miguel Maccaferri et Charvolen ». Nous poursuivrons à trois nos échanges creusant nos enjeux dans une relation de travail et d'amitié qui demeure encore aujourd'hui pour moi essentielles. Cette même année 1973, j'obtiens mon diplôme d'architecte.

À partir de 1974 j'utilise de plus en plus la toile comme un outil de sa transformation. C'est, à travers le pliage et les découpes, qu'elle commence à s'éparpiller, à se disperser et à s'émietter dans le rapport au lieu d'exposition. En décembre 1975, je me

présente au concours de recrutement de professeur à l'École des beaux-arts de Marseille ; se présentent aussi Kermarec, qui était déjà en poste mais pas encore nommé, Grand et Jaccard... J'ai d'abord intégré, en janvier 1976, le département « Environnement » et, plus tard, le département « Art », après



Echelle et contres formes, 1971

le départ de Viallat (qui était arrivé à l'école durant l'année 1973) pour la direction des Beaux-Arts de Nîmes.

Je fais la connaissance de Jean Mangion, alors attaché de direction à l'école d'architecture. Son amitié et son soutien n'ont jamais cessé de m'accompagner... Ironie du sort : je quitte en 2012 l'École l'année même où il en prend la direction.

Je dois préciser que l'année 1975 est une période intense de discussions avec Miguel, Monticelli et Maccaferri. Nous revenons alors sur les questions de la représentation induite dans le travail. Induite, non seulement comme image de la pratique et de ses processus d'élaboration, mais aussi comme représentation d'un référent externe. Nous nous posions des questions sur l'image, sur la notion de modèle, sur la vieille opposition abstraction/figuration... Tout cela n'est pas exhaustif, mais ça me semble utile pour donner ces « repères » que tu me demandes. Ces moments, ces expériences ont nourri et fait ma pratique et m'ont amené à penser que je pouvais faire partager l'expérience de mes enjeux ou tout au moins sensibiliser de jeunes gens en formation à une conception de la peinture qui me semblait intégrer les questionnements de notre époque.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Ce qui me frappe dans ton

parcours, c'est la question des limites que tu n'as cessé d'expérimenter, tant sur le plan artistique que biographique et géographique : tu as conjugué l'individuel au collectif (INTERVENTION, Groupe 70), tu es passé des arts décoratifs à l'architecture, tu es allé au Brésil ou à Delphes, de la même façon que dans ton travail même, après avoir interrogé les limites intrinsèques de la peinture – je pense notamment aux *Formalisations...* et aux *Échelles...* – tu en testes désormais les limites extrinsèques, aux confins précisément du mur et du sol, des deuxième et troisième dimensions, de la peinture et de la teinture, du contour et du détour(âge), du collage et du pliage, du modelage et du décollage (au sens néo-réaliste du terme), etc. Tu te meus toujours donc entre topographie et topologie comme d'ailleurs entre peinture et écriture ou pratique et théorie, voire poésie et mathématique – je pense respectivement à Raphaël Monticelli et à Loïc Pottier entre autres. D'où cette question : je suppose qu'en matière d'enseignement, tu n'auras pas moins tenté de te situer des deux côtés de la série de limites ou de frontières que j'ai tenté d'énumérer ; quelles sont donc les limites spécifiques auxquelles l'enseignement en école d'art t'aura donné l'occasion d'expérimenter ? Je pense notamment à l'une de ces limites : il est de notoriété publique que, bien plus souvent qu'on ne veut l'admettre, le professeur peut nuire à la productivité individuelle de l'artiste – ou inversement – alors même qu'elles ne me paraissent qu'être les deux faces d'une même médaille ?

Max Charvolen : Vaste question que celle des limites. Ça fonctionne un peu comme les poupées Russes... Tu cites la topographie... Je me souviens que, pour le catalogue de l'exposition à l'École spéciale d'architecture à Paris en 1972, j'ai donné une feuille ronéotée où figurait une photo du travail et en dessous, en guise de commentaire, un extrait du « Que sais-je » définissant la « topographie ». Ce n'est pas un hasard, en y repensant. L'extérieur que capture ou qui capture la pièce et se donne à voir – et pas seulement l'espace, ce vide plastique comme on dit, mais le mur, le plafond, le sol qui environne – cet « extérieur » devait me titiller au point que j'ai choisi cette définition pour commenter mon travail, même si ça n'a pas eu des suites immédiates.

L'exposition, qui se situait dans le vaste hall de l'école, a été sac-cagée par un groupe d'extrême droite et j'y ai perdu plusieurs pièces.

Je suis, bien sûr, intéressé par ce que tu me dis sur mon rapport aux limites, mais je me sens plus porté à parler des limites que fait émerger le travail...

Quant aux limites liées à l'enseignement... Je dirais que j'ai toujours pris ça comme une chance de pouvoir parler de ce qui nous anime. Je dis « parler » parce que « parler », c'est avec « montrer », l'un des outils les plus importants de l'enseignement. Parler et montrer. Et montrer de toutes les façons, quand c'est possible. Il me revient en mémoire cette formule : « la parole comme outil du regard ». Seul, devant le travail de l'étudiant, il ne s'agit pas de « délivrer une parole », mais d'ouvrir à la discussion, prendre en compte, demander à l'étudiant une verbalisation, l'aider à formuler, moi même reformulant plus ou moins, chercher à faire sortir la cohérence propre de son travail par rapport à sa propre logique et donc, pour ce qui me concerne, de sortir des limites de mon propre travail qui ne fonctionnent pas alors comme référence pour l'étudiant en question...

Au début, j'aimais beaucoup couvrir, à l'aide de projection de diapositives, de longues périodes d'œuvres d'artistes de façon à faire découvrir un travail et aussi de pouvoir en faire discuter les enjeux, les déplacements, les cohérences. Quand c'était possible, nous allions dans des expositions avec les étudiants et, à partir des œuvres, je leur demandais d'analyser ce qui caractérisait leurs différences, ... des œuvres qui pouvaient entrer en résonance ou en discordance avec ma propre démarche : sortir de mes limites et les faire sortir des leurs.

On n'est jamais le même enseignant au long de sa carrière, parce qu'autour, ça bouge et que, soi-même on bouge et qu'à cela, se mêle l'expérience du faire et, je dirais aussi, la découverte de l'autre... Excuse les banalités : j'essaie de parler de mon ressenti. Être enseignant : participer à faire émerger du sens, ouvrir des perspectives à (ce) qui n'est pas moi, voir cet autre se transformer de ce qu'il découvre, considérer que l'étudiant n'est pas un être à former à sa propre image mais, pleinement, un « autre » à part entière au service duquel se met l'enseignant, ça aussi c'est sortir de ses limites.

Cela dit, il y a des moments de saturation. Je ne t'apprendrai rien à toi qui a aussi enseigné et dirigé une école... Au début de mon parcours d'enseignant, à Marseille et probablement aussi ailleurs, pour éviter la formatisation voire le cloisonnement académique d'avant 1968, l'organisation de l'enseignement était devenue collégiale. Les approches du travail des étudiants se faisaient, le plus souvent, en groupe d'enseignants ; la parole, et l'esthétique qu'elle engageait, était plurielle et s'appliquait à tous les domaines enseignés dans l'école. Cette méthode de travail avait aussi pour objectif d'occuper le terrain face à ceux qui, à l'intérieur de l'école, refusaient cette nécessaire évolution enclenchée par 1968. Je ne m'étendrai pas là-dessus. Il n'y a pas là mystère à dévoiler, mais il faut dire que ce ne devait pas être simple pour l'étudiant : les analyses divergeaient, les références aussi et, pour ma part, je retiens que cela montrait à l'étudiant la complexité des enjeux, qu'il n'existait pas une mais des approches de la représentation, et qu'il lui appartenait de se déterminer. Cet exercice, parfois périlleux, me faisait entrevoir aussi d'autres pistes.

À mon humble niveau de pédagogue, et j'assume cette charge, le premier objectif que je me fixais était de faire exister, dans la relation collégiale, les positions qui étaient les miennes – j'entends par là les enjeux que je partageais dans un courant esthétique.

Mon deuxième objectif était d'essayer de faire ressortir à toute occasion la complexité des enjeux que chaque travail d'étudiant pouvait receler, sans exclusion d'esthétique. Et le troisième objectif, qui n'est pas séparable des deux premiers, c'était d'attirer l'attention sur l'importance du rapport à l'histoire du domaine, voire des autres domaines, quand ma culture me le permettait. Bien sûr l'engagement de professeur, comme tu dis, peut nuire à la production de l'artiste ou inversement... Un étudiant en formation est-il un artiste ? Tout au long de ces années j'ai aussi appris au contact de mes collègues qui devenaient, au fur et à mesure que je prenais de l'âge, toujours plus jeunes... que moi... J'ai appris aussi des étudiants, je le dis sans démagogie. Ils m'ont appris à moduler les limites. Ils m'ont appris à me méfier de ces bonnes intentions qui peuvent produire l'inverse de ce qu'elles visent et conduire à écraser, parfois, tout échange.

Entendre le rêve, comprendre la façon particulière de chacun de l'objectiver, échanger sur les cohérences ou incohérences, aller sur le terrain de l'autre pour repousser les limites. Mais confronter un étudiant à trop de limites, à trop d'informations, risque de l'empêcher de voir clairement les balises de son propre territoire et écraser ainsi l'objectif d'ouverture et de débordement maîtrisé des limites...

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Ma question sur le rapport production personnelle/enseignement concernait uniquement l'artiste, pas l'étudiant qu'en effet je ne considère pas pour ma part comme un artiste ni ne pense qu'une école d'art soit faite a priori pour produire des artistes...

Quoi qu'il en soit, il y a une limite que tout artiste enseignant ne peut éluder ; pour paraphraser Kierkegaard et donc Socrate : dans quelle mesure l'art peut-il s'apprendre d'après toi ? Notamment depuis la révolution pédagogique que tu as vécue dans les années 70.

Secundo, à l'heure où tu prends ta retraite d'enseignant et au moment même où les écoles d'art font l'objet d'une réforme peut-être aussi déterminante qu'à l'issue de 68, que t'inspirent donc l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs, le système LMD, les EPCC, la question du mémoire et celle d'un doctorat d'école d'art ? Je te pose d'autant plus la question que je sais que tu n'as jamais par exemple renié tes convictions sinon communistes du moins « communisantes » ni non plus une certaine conception de l'art qui a pourtant été infléchie voire balayée par le marché au début des années 80 ?

Max Charvolen : Une pratique extérieure à la pratique artistique ne peut être qu'enrichissante. Je ne pense pas que le fait d'enseigner puisse nuire à un travail d'artiste. L'enseignement m'a libéré de certaines pressions économiques et temporelles. L'envie d'explicitier, de chercher à comprendre, de cerner ce qui peut faire sens, joue un rôle nécessaire dans le travail et je m'en suis servi dans mes approches pédagogiques et peut être qu'en retour cela m'a apporté une vision moins figée dans mon rapport à la peinture. Je suis d'accord quand tu dis qu'une école d'art n'est pas faite exclusivement pour produire des artistes parce que certains seront producteurs d'autres des passeurs ou des intermédiaires. Nous savons combien l'art et ses pratiques, que nous soyons artiste ou usager, sont structurantes, nécessaires à notre développement ; en quoi cela nous aide à nous approprier le monde, à le mettre à distance, à élargir notre rapport sensible au réel, au symbolique, au perceptif... Dans ce sens, il répond à des besoins vitaux. L'art est une pratique sociale comme les autres, il a une histoire, il répond à des nécessités à des enjeux... qui sont décriptables, analysables... Nous avons besoin d'art et notre histoire depuis les origines nous le montre.

L'école d'art est le lieu où l'on refait, où l'on se confronte, pour apprendre et comprendre. À une époque, on disait « l'académie ». Tu fais référence à Socrate... Eh bien, il faudrait rendre au mot « Académie » son parfum socratique... Les jardins d'Akados, lieu de l'enseignement de Platon, c'était bien ce lieu ouvert, dans lequel la transmission se faisait dans la déambulation et la conversation... Faire une œuvre est une autre histoire si on se réfère à cette expression « apprendre pour désapprendre ».

Je n'ai pas suivi de très près la réforme... les évolutions induites par l'harmonisation européenne qui se mettent en place... Ça

devrait entraîner plus d'échanges et de mobilité pour les étudiants, et je prends ces mesures comme un enrichissement. Élever les niveaux de connaissances théoriques, si en amont sont donnés les moyens pour les dispenser, me semble aussi une très bonne chose. Le danger qui a pu être pressenti par certains était celui d'un possible déséquilibre entre parties théorique et pratique. Sur le fond, sans préjuger d'une possible hégémonie de l'un sur l'autre dans l'organisation des études, je pense que la pratique en sera renforcée, par la clarification des enjeux et leur mise en œuvre. Les deux sont évidemment complémentaires dans un rapport dialectique...



À Cannes, villa Isola Bella, dans l'atelier, 2004. Sol, murs, huisseries et plafond. 675 x 653 cm

Mes convictions sont nées de mes rapports les plus divers avec ce qui a animé les différents domaines de la pensée, au delà de celui des arts, de l'après-guerre aux années 60-70. Je me suis construit, comme d'autres, avec les questions qui agitaient ces domaines, leurs analyses, leurs remises en cause... Ce qui a toujours été mis en évidence, tant dans la réflexion que dans la pratique, c'est cette conviction multiple.

Tu fais référence au marché de l'art du début des années 80, probablement en ayant aussi en tête les relations public/privé qui se sont alors mises en place... Le marché de l'art est à l'image de notre économie mondialisée dont l'actualité nous donne à apprécier tous les jours les dérives... Je ne veux pas diaboliser le marché : il a un rôle à jouer. Mais le marché de l'art tel qu'il

est ou plutôt, l'art que produit ce marché, va à contre courant de ce dont les pratiques de l'art sont porteuses. Il serait dommageable que l'école soumette ses contenus et ses méthodes à l'objectif de produire des œuvres, des pratiques, des comportements d'artiste, répondant à l'unique exigence de ce marché, en oubliant les exigences propres à l'art.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Excuses-moi d'insister : j'entends bien qu'en école d'art, il faille d'abord apprendre à désapprendre mais penses-tu cependant que l'art s'enseigne comme la géométrie, une langue étrangère ou le commerce ? Ne suppose-t-il pas une pédagogie spécifique et laquelle d'après toi ? Secundo, pour ce qui concerne le marché, je sous-entends aussi que je te compte parmi les rares artistes toujours en exercice – voire plus que jamais en exercice – à être restés fidèles à leurs convictions tant artistiques que politiques précisément. Tu as continué, malgré le retour à l'ordre esthétique et mercantile massif des années 80, de creuser le même sillon en (dé)construisant et en (dé)montrant du même coup que les prémisses théoriques et critiques des artistes de ta génération restent encore très fécondes, au point de pouvoir transpercer le mur du temps si j'ose dire ; d'où ma dernière question, qu'en est-il de cette tradition critique aujourd'hui, notamment dans l'école d'art que tu viens de quitter ? Se poursuit-elle fût-ce souterrainement ou en est-on définitivement revenu à une époque précritique ou pré-moderniste ?

Max Charvolen : Désapprendre pour ma part viendrait après l'école... Je ne connais pas les formes pédagogiques d'apprentissage qu'on utilise aujourd'hui dans les domaines que tu cites. Ce que je crois savoir, c'est que les moyens pour accéder à la connaissance ont considérablement augmenté et transformé les relations entre enseignant et enseigné. Dans les écoles d'art, l'étudiant arrive avec des attentes, des désirs, des rêves et aussi des connaissances qu'il faut prendre en compte, ne serait-ce que pour multiplier les chances d'une plus grande implication voire ouverture dans son rapport au domaine, et c'est possible par une pédagogie de l'échange voire une pédagogie de l'effacement de l'enseignant. Cette position je la tiens de l'expérience sur le terrain comme je le disais tout à l'heure, à propos des limites et des risques d'écrasement
Tu parles de fidélité... Bien que ce concept soit moralement porteur je lui préfère celui de cohérence parce qu'il me semble que c'est par cet effort de cohérence que nous avons le plus de chance d'apprendre de nos pratiques et aussi du regard des autres.

Ce que l'on désigne comme des pratiques artistiques critiques sont celles qui intègrent les bouleversements de nos sociétés, qu'on le fasse consciemment ou non. Le nombre d'artistes, donc de pratiques, a considérablement augmenté depuis les années 60-70. On peut imaginer que la quantité occulte ce qui pouvait apparaître comme symptôme à une autre époque. On peut aussi se dire que le marché occupe désormais une place et joue un rôle qui masque une grande partie de ces productions.

Pour ce qui concerne l'école que je viens de quitter, il me semble que les efforts qui sont faits pour être en prise avec l'histoire et les différents savoirs qui s'articulent avec les pratiques artistiques, sont de nature à faire comprendre aux étudiants la nécessité qu'il y a à connaître ces outils critiques et à s'en servir.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Connais-tu l'existence du Gruppo 70, homonyme italien du Groupe 70 ?

Max Charvolen : G 70 fut une appellation relativement répandue. Le Gruppo 70 Italien date de 63, il me semble. En 70, dans le milieu niçois, même si on avait connaissance de la poesia visiva et d'Umberto Eco et de quelques autres, je ne crois pas que nous ayons eu connaissance du Gruppo 70. De même pour le groupe Allemand, dont nous ne connaissions aucun protagoniste. Je me suis interrogé sur Gruppo "70"; J'ai pensé que ça devait être le nombre de participants... Pour nous le nom de Groupe 70 était le plus neutre possible et renvoyait à une simple réalité chronologique et à l'inscription dans une époque.

Max Charvolen est né en 1946.

Il a suivi une double formation : en peinture et en architecture.

Il a été enseignant à l'école des beaux-arts de Marseille.

Entretien

Jean-Charles Agboton-Jumeau

Guilhem Ricci

À l'heure où, au nom de l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs, de façon a fortiori plus ou moins dénégative, chacun observe de manière apparemment plus passive qu'active, la convergence du public et du privé, notamment à travers les modes de gouvernance et de management imposés à nos établissements supérieurs publics d'enseignement artistique, il nous a paru opportun de solliciter le point de vue d'un directeur d'une école d'art hors contrat et multi-site. Ceci afin de : 1/ mesurer les écarts qui subsistent encore entre le public – ou le futur soi-disant public (?) – et le privé ; 2/ de restituer quelque peu la perception du public que peut avoir un acteur de l'enseignement supérieur hors contrat, enseignement qui rappelons-le, représente environ 16% des effectifs de l'enseignement supérieur en France ; 3/ d'envisager un éventuel partenariat entre les écoles privées et publiques, ne serait-ce que pour réfléchir ensemble, par exemple, aux modalités d'inscription des écoles d'art – tous secteurs et toutes disciplines confondues –, au [Répertoire national des certifications professionnelles](#) (RNCP) dont on sait qu'il peut être l'un des instruments institutionnels de la réification professionnelle et sociale en cours, et des enseignants et des producteurs symboliques relevant du champ artistique...

Jean-Charles Agboton-Jumeau : En exergue de notre entretien et puisque c'est la première fois que lalettredesécoles accorde la parole à un représentant de l'enseignement supérieur privé, peut-être convient-il de nous présenter votre école qui, je le rappelle, est un établissement multisite – et sans doute bénéficiez-vous en la matière d'une expérience qui manquent aux EPCC qui l'expérimentent ces derniers temps ; ensuite, puisque l'objet spécifique de vos enseignements, ce sont les arts dits appliqués, pourriez-vous nous indiquer ce qu'on entend actuellement par ces deux vocables ?

Guilhem Ricci : Les écoles de Condé ont été créées en 1989. A l'origine à Lyon. Le contexte des années 1980 est assez spécifique puisqu'il correspond à une vague importante de développement d'écoles privées hors-contrat dans de nombreux domaines de l'enseignement supérieur dont celui de l'enseignement artistique. C'est également peu de temps avant que le format Mise à Niveau aux Arts Appliqués (MANAA) et BTS s'impose dans les établissements publics – par exemple à Olivier de Serres (ENSAAMA) – comme cycle fondamental d'enseignement supérieur des arts appliqués. C'est en suivant ces deux tendances que l'école de Condé a été créée, répondant alors à une demande de plus en plus importante pour ce type de formation, tant du côté des étudiants que des entreprises du domaine du secteur du design au sens large.

Dès le départ, le fonctionnement pédagogique a été élaboré pour favoriser l'encadrement des étudiants ainsi que le développe-

ment de compétences méthodologiques fortes, fondées sur la maîtrise du dessin comme point de départ de la démarche créative ainsi que sur le lien très étroit entre pratique d'arts appliqués et expression plastique.

En 1998, à l'invitation du maire de Nancy, les écoles de Condé ont commencé à développer leur réseau : Paris en 1999, puis, plus récemment, Nice en 2010 et Bordeaux en 2011. Cette logique de réseau est devenue centrale car elle permet aux écoles, prises dans leur ensemble, de bénéficier de moyens matériels beaucoup plus importants. C'est notamment grâce à cela que nous avons pu bâtir à partir du milieu des années 2000 des cycles supérieurs qui offrent une poursuite des études au-delà du BTS, dans le domaine du design global et de la stratégie de communication par l'image. Je reviendrai sur ces cursus car ils sont aujourd'hui le fer de lance de notre stratégie pédagogique. Par ailleurs, l'organisation sous forme de réseau nous permet de maintenir un lien étroit avec les territoires dont nos écoles sont issues, donc avec les entreprises, les institutions culturelles et les étudiants. Parallèlement, depuis notre implantation à Paris, nous pouvons bénéficier de l'exposition nécessaire aux aspects les plus actuels du design et des arts appliqués.

Nous n'avons pas une lecture stricte du terme « arts appliqués ». Nous nous intéressons donc à tous les domaines qui utilisent la démarche créative comme modalité d'interrogation des notions de fonction et d'utilité. Le design s'inscrit évidemment dans ce cadre. Mais, dans une certaine mesure, c'est aussi le cas de la photographie, de l'illustration et de toute forme d'expression artistique qui rentrerait dans un cadre professionnel bien identifié.

Pour revenir à l'enseignement du design, dans la conception de leur stratégie pédagogique, les écoles de Condé ne font pas l'abstraction d'un débat – quelque part traditionnel au sein des établissements d'enseignement – entre d'un côté le design d'édition (ou design d'auteur) et, de l'autre, un design plus pragmatique en lien avec les besoins des entreprises et autres acteurs économique (design intégré, design industriel, etc.). Le format d'enseignement choisi, à deux étages, un premier cycle centré sur le BTS, et, un second cycle d'approfondissement, représente une tentative de recherche d'équilibre entre ces deux tendances puisqu'il associe à un format court et intense de trois ans, un deuxième temps d'approfondissement personnel et professionnel – de deux ans – à même de laisser émerger une véritable identité de créateur.



Enfin, si l'introduction d'une réflexion managériale sur le rôle du designer au sein d'un espace de contraintes économiques est aussi fondamentale, nous veillons à conserver comme clef de voûte de l'ensemble de nos programmes, les principes d'une démarche créative enrichie par une réflexion plastique ambitieuse et structurée.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Peut-on alors dire que c'est l'impératif de professionnalisation qui distingue votre enseignement de celui qui est dispensé dans les écoles publiques ? Mais sachant toutefois que le ministère de la Culture entend désormais soumettre les écoles à cet impératif –cursus d'art y compris –, faut-il conclure qu'à terme, cette convergence dans les objectifs pourrait accroître la concurrence entre enseignements privés et publics ? Dans cette hypothèse, l'école Condé serait-elle éventuellement tentée d'ouvrir un cursus d'art tout court ?

Guilhem Ricci : En commençant par la fin de votre question, il existe déjà un cursus tourné vers les arts plastiques au sein de notre établissement de Paris. Son idée dominante est de proposer un enseignement encadré et suivi centré sur un travail approfondi en dessin contemporain. Sans négliger la prise d'autonomie progressive, l'unité de référence pédagogique est celle de la classe ce qui permet une dynamique d'enseignement qui va du professeur vers l'élève et non l'inverse. La notion d'accompagnement jusqu'à la première exposition ou vers le projet professionnel final est également fondamentale.

En ce qui concerne l'insertion professionnelle, il s'agit évidemment d'un principe fort de nos établissements. Le niveau élevé des frais de scolarité payés par les étudiants et leurs familles l'impose. Cependant, cela n'est en aucune manière antinomique d'une exigence première sur la qualité de la démarche plastique, de la réflexion concernant le design, d'une autonomie méthodologique forte, etc.

Enfin, je ne crois pas qu'il soit utile d'opposer cursus publics et cursus privés. Que différentes possibilités soient offertes aux étudiants demeure plutôt un atout. C'est pourquoi, il me semble crucial que les établissements restent ouverts. Il faut permettre la circulation des étudiants en fin de Bac+3 par exemple ou dans le cas d'un programme spécialisé. En revanche, en France, le trop grand nombre d'établissements, dans le public comme dans le privé, est une réelle perte d'opportunité. Dans un contexte international toujours plus concurrentiel, il n'est pas soutenable d'entretenir des entités dont les effectifs et les moyens sont faibles à l'échelon européen et mondial.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Pourriez-vous nous en dire plus sur le « dessin contemporain » : en quoi c'est une spécialisation ou non, en quoi consiste plus précisément son approfondissement en 4e et 5e années, et si vous avez adopté le système LMD issu du Processus de Bologne, tel qu'il s'est imposé aux écoles d'art publiques de force plutôt que de gré ? Enfin, si vous estimez qu'en France il y a trop d'établissements d'enseignement artistique : à quoi tient cette exception française d'après vous ? Votre école étant multisite, voyez-vous par exemple d'un bon œil les regroupements en cours de 3 voire de 4 écoles en un seul EPCC ?

Guilhem Ricci : Le positionnement autour du dessin contemporain tient à la personnalité des professeurs qui enseignent au

sein du département art plastique de l'école de Paris. Comme souvent, ces professeurs, recrutés au sein d'une même génération de diplômés des Beaux-Arts de Paris, incarnent la tendance forte de leur temps. En outre, le dessin contemporain est une pratique largement portée par le marché de l'art contemporain depuis plusieurs années. Il bénéficie d'un salon dédié : le Salon du Dessin Contemporain ainsi que d'un espace important à Slick Paris. Sur le fond, le dessin contemporain se définit de manière assez vague comme une expérimentation, « dans le plan », de diverses pratiques empruntées aux tendances de l'art contemporain. Il s'agit d'un mouvement générationnel relayé par plusieurs revues comme *Roven* et *Rouge Gorge*.

Pour en revenir à la formation dont il est question, les quatrième et cinquième années ne constituent pas une spécialisation à proprement parler mais la prolongation d'un processus de maturation ainsi que l'orientation vers un projet personnel plus identifié : illustration, plasticien, etc. L'idée fondamentale est d'accompagner l'étudiant vers l'autonomisation progressive de sa pratique en évitant de tenir un discours complaisant et en incitant à toujours plus d'exigence intellectuelle et formelle.

En ce qui concerne le grand nombre d'écoles publiques et privées en France, il s'agit de comparer succinctement la situation de Londres et celle de Paris. A Londres, l'*University of the Arts* a rassemblé, dès le milieu des années 1980, les six principales écoles d'arts de la ville. À Paris, la logique a plutôt été celle d'une inflation dans le nombre d'écoles publiques et parapubliques, sans ou avec très peu de coordination. On compte ainsi, dans le domaine des arts appliqués : l'ENSCI et ENSAD côté Ministère de la Culture ; Duperré, Estienne, Boule, Olivier de Serres, côté Ministère de l'Enseignement Supérieur ; les Gobelins, côté CCI-Paris ; les diverses chambres syndicales (mode, etc.), etc.

Je vous laisse déterminer la logique qui vous paraît la plus cohérente. En ce qui me concerne, toute démarche de rassemblement et de mise en réseau me semble aller dans le bon sens.

Jean-Charles Agboton-Jumeau : Certes. On a là une belle illustration du *prérogativisme* à la française, un brin kafkaïen... En revanche, vous savez aussi que la tradition anglo-saxonne de l'enseignement artistique diffère notablement de la nôtre, ne serait-ce que parce que les écoles dépendent précisément de l'université et qu'en l'occurrence, parmi les 6 écoles que vous citez, on dénombre 2 écoles orientées design, 2 autres respectivement consacrées à la communication et à la mode contre 2 *Colleges of Art*. Bref, les arts appliqués ou professionnalisant dominant. Secundo, ce rassemblement n'est, ni pédagogiquement ni politiquement innocent ; comme l'a repéré Michael Craig-Martin, artiste et ancien enseignant au Goldsmiths College, il date comme par hasard des années Thatcher 1 et n'a pas

1 - "MCM: [...] Then, in 1987, Mrs. Thatcher thought, *I'll upgrade all of these pathetic little places that are not universities and make every college in Britain a university*. And all of the structures of the university, which were irrelevant and harmful to art education, were put in place. There are hundreds of kids in Britain doing Ph.D.s–Ph.D.s!–in fine art. And the terrible thing is, where does a Ph.D. have meaning? In the art world? No. It has meaning in one place.

Jonh Baldessari: Teaching.

MCM: Now what's going to happen is we're going to end up with schools that are entirely run by people with Ph.D.s, who have no experience of the

été sans conséquences pédagogiques : l'enseignement artistique risque désormais sa réification, étant de fait ravalé au titre de *transmission* académique perpétrée par des « docteurs » en art, en lieu et place d'artistes pratiquant une pédagogie d'*interaction* ou de dissidence...

Où l'on voit que le système LMD est d'inspiration néolibérale ; or à ce propos, vous ne m'avez pas indiqué si vos écoles l'avaient adopté dans le sillage de la réforme européenne ?

Enfin, avez-vous des projets de mise en réseau, non seulement avec des écoles privées et/ou publiques mais aussi, avec des établissements à l'étranger ; autrement dit, avez-vous des ambitions « européennes » voire extra-européennes ?

Guilhem Ricci : Mais je partage ce point de vue, la mise sous-telle universitaire serait une catastrophe tout comme l'inflation des diplômes requis pour enseigner et la standardisation des contenus... c'est justement pour ces motifs que les écoles d'arts doivent se regrouper.

Vous évoquez la logique d'atelier, lieu d'interaction pédagogique et de dissidence. Là aussi, il ne faut pas nier cette pratique pédagogique. Il faut simplement s'assurer que celle-ci s'exerce dans l'intérêt de la majeure partie des étudiants. Or, devant développer leurs effectifs pour légitimer leur existence, certaines écoles d'arts accueillent des étudiants incapables d'évoluer avec succès dans une pédagogie essentiellement fondée sur un mouvement de l'élève vers l'enseignant.

À l'inverse, un schéma de réseau, associé à un principe d'orientation dans le seul intérêt de l'étudiant et de son projet, permet de faire coexister des formations à caractère plus directement professionnalisant avec d'autres laissant une part importante à l'expérimentation personnelle et collective. C'est en tout cas le schéma que nous essayons de créer au sein de notre réseau.

Concernant le découpage LMD – ou l'ensemble des tentatives de standardisation de l'enseignement (comme l'inscription au registre national de la certification professionnelle – RNCP) – il faut avouer la difficulté et la contrainte qu'on certaines écoles à faire valoir leur spécificité. Il s'agit effectivement de trouver une stratégie suffisamment fine pour ne pas réduire l'ensemble des

art world at all. It could not be a worse situation”.

[MCM : Ainsi, en 1987, Madame Thatcher a pensé, *je vais améliorer le niveau de tous ces endroits réduits et pathétiques qui ne sont pas des universités et faire de chaque école de Grande Bretagne une université*. Subitement, des structures universitaires sans rapport avec, ou nuisibles à la formation artistique, ont été mises en place. Il y a des centaines de gosses britanniques qui font un doctorat – des doctorats ! – en art. Et chose terrible, c'est : en quoi un doctorat fait-il sens ? Dans le monde de l'art ? Non, il n'a de sens qu'en un seul endroit.] B. : Enseigner.

MCM : Ce qui va se passer désormais, c'est que nous allons nous retrouver avec des écoles entièrement dirigées par des gens détenant un doctorat et qui n'ont aucune expérience de l'art. Il ne pouvait y avoir de pire situation. Traduit de l'anglais par jcaj]

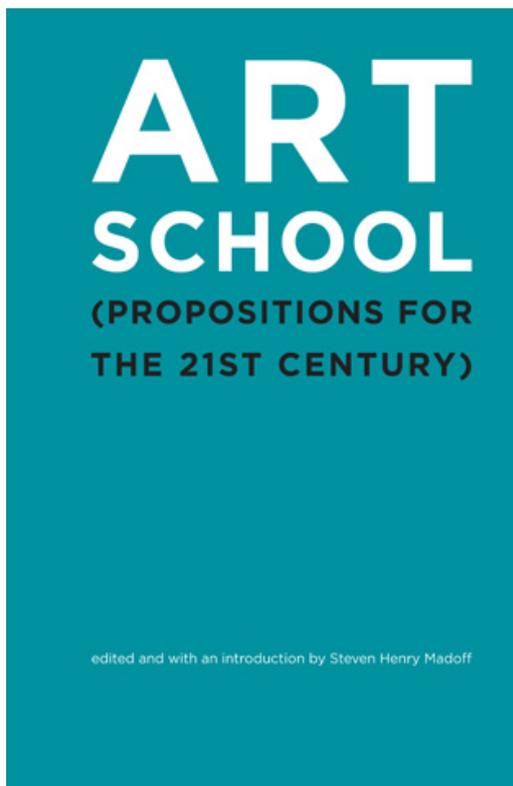
Art School (Propositions for the 21st Century), Steven Henry Madoff ed., The MIT Press Cambridge, Massachusetts & London, 2009, p. 45-46.

prérogatives de l'enseignement artistique à une série de verbes d'actions comme l'exige particulièrement la méthodologie demandée lors de la certification RNCP.

Nous concernant, si notre approche calque celle du système LMD en matière de structuration des diplômes, notre statut d'établissement totalement libre nous permet de nous extraire de certaines logiques que nous ne jugeons pas assez adaptées. Cela a un coût puisque nous ne souhaitons pas engager de processus de certification qui déboucheraient sur l'obtention d'un rang, au sein de la nomenclature, en inadéquation avec la nature réelle de notre enseignement.

Enfin, s'agissant de nos ambitions internationales, elles sont bien réelles. A mon sens, il faut d'abord faire l'exercice d'une intégration européenne avant de s'engager sur la voie d'une internationalisation extra-européenne. C'est pourquoi, nous envisageons d'étendre notre réseau à des pays dans lesquels la structure de l'enseignement, sa répartition entre établissements publics et privés, etc. est proche de celle observée en France. Notre premier projet, dans ce sens, sera sans doute italien ou espagnol.

Guilhem Ricci est directeur général des écoles de Condé depuis 2009. Auparavant, il a occupé différents postes au sein de structures de conseil ou d'investissement. Il est diplômé d'HEC.



ArtSchool, ou l'école d'art au risque de sa (résistible) disparition.

Les principaux postulats du livre de Madoff, c'est que l'enseignement en école d'art ne saurait au XXI^e siècle faire l'économie, ni de l'héritage post-duchampien ou de l'art dit conceptuel d'une part, ni de l'expansion exponentielle des nouvelles technologies corrélatives à l'Internet. Il n'y a qu'à peine une vingtaine d'années – en Occident du moins – qu'un étudiant dispose de matériels digitaux et technologiques tels que la télévision câblée, par satellite ou par Internet, d'ordinateurs fixes ou portables, de téléphones cellulaires et autres smart phones, de DVD, consoles de jeux, MP3 et autres iPods, de caméras digitales intégrées ou non, et du scanner, etc. Cela ne va pas sans conséquences, et pédagogiques et topologiques. De fait et sous peine de mort, l'école d'art à venir ne saurait se soustraire à l'interactivité généralisée induite par l'avènement, à une échelle planétaire, des réseaux sociaux ou participatifs dont tour à tour, *Esthétique relationnelle* (Bourriaud), *Dialogical Practice* (Kester), *Conversational Art* (Bhabha, Rogoff...), et autres *Dialogue-based public art* (Finkelpearl), etc., etc., se font les échos peu ou prou métaphoriques et plus ou moins anachroniques.

Bref, l'école d'art à venir sera une passoire ou ne sera peut être pas, comme le laisse d'ailleurs entendre Thierry de Duve par exemple (voir citation infra). En outre, nolens volens, le marché international de l'art fait école lui aussi, subrepticement, aux risques et périls de l'art tout court. Au mieux, l'école d'art ne pourra se perpétuer qu'en étant

inséparablement intra muros et hors-les-murs. Dans un monde où l'interactivité et les flux priment les lieux et les objets, il va donc sans dire que, de l'école d'art en tant qu'entité pédagogique à l'école en tant qu'œuvre d'art elle-même, ou de l'éducation comme transmission du savoir-faire, à l'enseignement comme interactivité des faire et des savoirs, il n'y a qu'un seul pas ; pas imminent que la réforme consécutive au Processus de Bologne ne franchit à l'évidence... qu'à rebours de la mutation, actuellement en cours, de l'art lui-même ; en ravalant notamment – et fort néo-libéralement – l'éducation (artistique ou non) à la [production de savoir](#) ou encore, la formation (de droit) à l'information (marchande).

EXTRAIT DE L'INTRODUCTION DE STEVEN-HENRY MADOFF À : ART SCHOOL (PROPOSITIONS FOR THE 21ST CENTURY), CAMBRIDGE/LONDON, MIT PRESS, 2009 (<http://mitpress.mit.edu/books/chapters/0262134934refs1.pdf>)

[...] *Art School (Propositions for the 21st Century)* est une excroissance de ma profonde curiosité pour ce que pourrait être et sera cette école d'un type particulier – l'école d'art – en ce nouveau siècle. Le climat et le paysage de l'art contemporain n'ont pas été aussi explosifs que les bouleversements du siècle dernier – du moins pas encore. Bien entendu, pendant le dernier quart du siècle passé, la quantité de productions culturelles s'est accrue comme jamais auparavant dans l'histoire de l'art. La topographie du faire s'est aplanie : aucune discipline, aucun style, genre ou artiste ne domine. Mais il y a eu une influence irrépressible, notamment après les années soixante : le poids écrasant de Marcel Duchamp, esprit tutélaire planant sur la notion d'art en tant que signe extérieur d'une idée se manifestant sous n'importe quelle espèce sensible, usant comme d'un instrument n'importe quel objet issu de n'importe quel champ de production, et son concept qui proclame son apriorité sur la fabrication ou l'appropriation de la chose optique, du signe lui-même.

Depuis les années 80, l'influence du conceptualisme a atteint toutes les écoles du monde. Nombre d'écoles ont effacé les frontières entre les disciplines, tandis que la supériorité de l'expression d'un concept, à l'ère post-duchampienne, traverse tous les outils matériels – photographie, vidéo, peinture, dessin, sculpture et n'importe lequel d'entre eux ou d'autres intégrés dans une installation. Quelque part entre la philosophie, la recherche, l'apprentissage manuel, la formation technologique et le marketing, une forme avancée de la pratique artistique contemporaine a forcé l'école d'art, en tant que concept pédagogique elle-même, à se demander ce qu'était un artiste aujourd'hui et sur quel critère et sur quels dispositifs physiques reposait la formation d'une personne ou, devrais-je dire, de dizaines de milliers de personnes, tandis que la complexité du marché mondial des capitaux stimulait une industrie de production d'artistes dans le but primordial (mais non exclusif – les aspirations culturelles de l'humanisme demeurant un besoin de santé intellectuelle, sociale et spirituelle) de faire circuler des objets liés aux échanges

monétaires spéculatifs. L'économie et l'écologie des images et autres objets émaillés d'intellection n'en sont qu'à leurs débuts, encouragés qu'ils sont par des technologies qui, en réalité, sont effervescentes, omniprésentes et de plus en plus accessibles.

Or que fait à ou pour la culture cette abondance d'œuvres et d'activités artistiques et que présage-t-elle ? À un niveau élémentaire, cela signifie prolifération et distribution d'idées et par conséquent, la seule chose qui compte en la matière, est la qualité de l'idée (certainement autant que la qualité des objets, fût-elle contestée dans certains milieux). C'est un lieu commun désormais que de répéter qu'une œuvre d'art est de fait n'importe quoi – un défilé, un repas, une peinture, une discussion, un trou dans la terre remplie de la pensée contenue dans le titre de l'œuvre – et il est maintenant plus qu'évident que préparer de jeunes artistes à vivre dans le paysage d'une production indéfiniment extensible, nécessitera de nouvelles conditions qui, comme je le prétends, ont déjà commencé d'être négociées depuis quelques décennies. La fabrique d'idées, d'objets, de pratiques et de pédagogies que constitue l'école aujourd'hui et telle qu'elle le sera demain, paraît particulièrement débridée, en quête d'encore plus de porosité, agacée par le poids de la bureaucratie et impatiente de nouvelles formes de vie fussent-elles éphémères.

L'extrême et impérieuse appétence du Zeitgeist pour l'hybride a inspiré les questions et les propositions de ce livre. Les rédacteurs sont en majorité des artistes qui investissent aussi leur créativité dans l'enseignement et leurs essais couvrent maints continents, histoires, traditions, expériences et rêves d'enseignement, aussi bien que la réalité de l'inertie ou du succès. Il en est de même quant aux conversations et aux questionnaires que j'y ai inclus. Les conversations entendent fournir l'enregistrement des conceptions de quelques grands artistes qui ont également été de grands enseignants. Les questionnaires sont une manière de questionner d'autres artistes notables sur leurs expériences quand ils étaient étudiants – et la série des avis est considérable ; mais on peut aussi le dire de ce livre en général, si nous tenons compte de la durabilité et de l'utilité des écoles telles qu'elles existent aujourd'hui ; comme l'observe Thierry de Duve, il n'y a aucune certitude quant à l'efficacité des formations artistiques, ni si les écoles d'art sont nécessaires et si elles resteront des institutions de ce monde, vu que par le passé elles n'ont pas toujours existé. En Amérique du sud, une tradition vivante d'artistes formés en atelier par d'autres artistes persiste – moyen de transmission du savoir de loin plus autonome que l'enseignement encombrant des institutions. Tout autour de la planète, d'innombrables "académies", petites, nomadiques, spéciales et utiles ont fleuri ces dix dernières années, que ce soit dans tels ou tels bars, en marge de biennales ou en tant que résidences ou initiatives de recherche interlopes. Ce sont naturellement des réactions à la pesanteur apathique des institutions inamovibles, avec leurs règlements, leur acquiescement au Processus de Bologne dans l'Union européenne ou à la réglementation hégémonique des MFA programs (Master of Fine Art) aux États-Unis. Pour le moment, nous ignorons quelles conséquences sur la pédagogie des écoles d'art aura l'immense et permanente expansion du marché de l'art, même si elles font ici l'objet de spéculations de la part des contributeurs [...]

Traduit de l'anglais par JCAJ

Contributeurs :

Marina Abramović, Dennis Adams, John Baldessari, Ute Meta Bauer, Daniel Birnbaum, Saskia Bos, Tania Bruguera, Luis Camnitzer, Michael Craig-Martin, Thierry de Duve, Clémentine Deliss, Charles Esche, Liam Gillick, Boris Groys, Hans Haacke, Ann Lauterbach, Ken Lum, Steven Henry Madoff, Brendan D. Moran, Ernesto Pujol, Raqs Media Collective, Charles Renfro, Jeffrey T. Schnapp, Michael Shanks, Robert Storr, Anton Vidokle (<http://mitpress.mit.edu/books/chapters/0262134934refs1.pdf>)

Extraits du livre ArtSchool

Today art education has no definite goal, no method, no particular content that can be taught, no tradition that can be transmitted to a new generation – which is to say, it has too many. Just as art after Duchamp can be anything, so can art education be anything. Art education is an education that functions more as an idea of education, as education per se, because art education is finally unspecific.

Boris Groys, "Education by infection", *Art School (Propositions for the 21st century)*, p. 27

Aujourd'hui l'instruction artistique n'a pas de but arrêté, pas de méthode, pas de contenu particulier qui se puisse enseigner, pas de tradition à transmettre à une nouvelle génération. De même qu'après Duchamp l'art peut être n'importe quoi, de même l'enseignement de l'art peut être n'importe quoi. L'instruction en art est un enseignement qui fonctionne davantage comme une idée d'enseignement, comme enseignement en soi, parce qu'au final, l'éducation artistique n'est pas spécifique.

Nevertheless, what we can learn from the negative definitions of antispecialization, antiautonomy, and antihierarchy is that a rejection of what has gone before and a desire to undo the coordinates that locate art at any given moment must be key to any prepositional plan for an art school now. Learning how not to take part, often through collective agency, can be the basis for the reconstruction of the priorities of the art world. At this stage for instance, an explicit rejection of the art market and a attempt to produce thinking without the production of objects would seem to be a way of rejecting the contemporary status quo.

Charles Esche, " Include me out, Helping Artists to Undo the Art-world ", *Art School (Propositions for the 21st century)*, p. 27

Quoiqu'il en soit, ce qu'on peut apprendre des déterminations négatives que sont l'antisécialisation, l'antiautonomie et l'antihierarchie, c'est que le rejet de ce qui s'est auparavant déroulé et le désir de défaire les coordonnées qui situent l'art à tout instant, doit être le préalable à tout projet d'école d'art désormais. Apprendre à ne pas prendre parti, fût-ce dans un organisme collectif, peut être la base de la reconstruction des priorités du monde de l'art. Au stade où nous en sommes par exemple, une répudiation explicite du marché de l'art et la tentative de produire de la pensée sans production d'objets serait une façon de rejeter le statu quo contemporain.

Like the museum (and its for-profit half-brother, the commercial gallery), the art school, once considered outside the crass realities of the commercial world, has found itself squarely in the cross-hoping of the art market. Curators, dealers, and collectors ply its hall, hoping to discover the Next Big Thing. As with the museum, architecture can be used to attract attention and stake a claim [...] But an art school could illustrate an alternative path that might lead its architecture away from image obsession. Unlike the museum, a school is, by definition, a place of learning, of process as well as product. The architecture of an art school could be part of that process [...] Building an institution is quite different from building an institutional building. Unlike the work that occurs inside the art school, a new structure that reflects current architecture practice is doomed to be a relic of a particular time and place. As a pedagogical tool, a purpose-built school may be rendered obsolete in a generation.

Charles Renfro, "Undesigning the New Art School", *Art School (Propositions for the 21st century)*, p. 161

Comme le musée (et son demi frère lucratif, la galerie commerciale), l'école d'art, autrefois exemptée des grossières réalités du monde commercial, s'est franchement retrouvée à la frontière du marché de l'art. Commissaires, marchands et collectionneurs les ont parcourues dans l'espoir d'y découvrir le prochain Dernier cri. Tout comme le musée, l'architecture peut servir à attirer l'attention et à revendiquer [...]

Mais une école d'art pourrait servir d'exemple à une voie alternative qui pourrait éloigner son architecture de l'obsession de l'image. Contrairement au musée une école est, par définition, un lieu d'enseignement, comme processus et comme produit. L'architecture d'une école d'art devrait faire partie du processus [...] Construire une institution n'est en rien construire un bâtiment institutionnel. Contrairement à l'œuvre issue de l'école d'art, une nouvelle structure qui reflète une pratique architecturale ordinaire est condamnée à devenir la relique d'une époque et d'un lieu particuliers. En tant qu'outil pédagogique, une école construite dans un but défini ne pourrait que se démoder au bout d'une génération.

Remerciements à Hubert, pour son soutien sans faille.

CANOPEEA

Collectif pour des assises nationales ouvertes sur les pratiques, l'éducation et les enseignements artistiques

La première manifestation officielle du Canopéea a été l'organisation d'assises nationales à Brive et au domaine de Sédières les 8, 9 et 10 décembre 2011.

Canopéea regroupe une dizaine d'organismes intervenant dans le champ des pratiques, de l'éducation et des enseignements artistiques - de la musique essentiellement pour le moment - afin de développer en lien aussi bien avec l'État et les Collectivités territoriales qu'avec les professionnels un champ de réflexion et de propositions. 1

La question des enseignements supérieurs et de la recherche y a été évoquée, sans toutefois faire l'objet d'un examen particulier.

Il nous semble toutefois intéressant, dans le cadre d'une discussion ouverte sur l'ensemble des champs et des enseignements artistiques, de rendre compte de ces assises, dont ce texte reprend quelques éléments du bilan.

Les participants (296) ont été invités à s'exprimer à travers des interviews, des micro-ateliers (des groupes de 6 personnes échangeant sur place pendant 6 minutes), des forums avec floraisons d'écritures sur post-it, ainsi que dans des ateliers plus traditionnels définis autour de thématiques préalablement définies. La dernière matinée a été organisée comme une sorte de marché où étaient présentées l'accumulation des propositions soumises par ces participants.

Dès l'ouverture, 2 grands points ont réuni l'ensemble des participants et fédéré les positions à travers la diversité des origines et des fonctions :

- Comment agir pour lutter contre le cloisonnement des disciplines et le clivage des pratiques ?
- Comment rendre les pratiques artistiques accessibles pour tout le monde, ce qui est loin d'être le cas à ce jour malgré les déclarations ?

Les réflexions se sont en fait développées autour de plusieurs thématiques

1 Sont membres du collectif : La Plate-forme interrégionale d'échanges et de coopération pour le développement culturel, La Fédération nationale Arts vivants et Départements, L'association nationale Culture et Départements, Le Conseil des CEFEDM (Conseil national des centres et départements de formation supérieure à l'enseignement artistique), Le Conseil des Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI), Conservatoires de France, ARTE[F]act, (ART Et Formation en ACTes), Le Collectif RPM (Recherche en Pédagogie Musicale), La Fédération Nationale des Écoles d'Influence Jazz et Musiques Actuelles (FNEIJMA), La Fédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves des Conservatoires et écoles de musique, de danse et de théâtre (FNAPEC)

1. PRATIQUES ARTISTIQUES :

Comment l'évolution des pratiques artistiques modifie-t-elle le fonctionnement et les projets des structures culturelles ?

Quelles influences sur leur coopération à l'échelon des territoires ? Comment s'articulent les relations entre l'ensemble des pratiques artistiques : création, éducation, enseignement, ... ?

Différents modèles de pratiques, d'institutions, de légitimité interagissent : une analyse historique et politique pourrait permettre de mieux comprendre la réalité et les mutations en cours. Leur confrontation permettrait d'interroger ce qui l'entoure (et dans le même temps, est au cœur) : l'action publique. Comment se construit-elle, pourrait-elle se construire ? Qui énonce la, ou les commandes publiques ?

2. EDUCATION ARTISTIQUE :

Comment travailler la contradiction entre les déclarations et la réalité du terrain ? Comment transformer ce paysage ?

Parmi les requêtes les plus fréquemment formulées, se trouve par exemple celle-ci, présentée au Marché : « Que l'Education Nationale prenne conscience qu'il est urgent de mettre l'éducation et les pratiques artistiques à la portée de tous les élèves ». Une unanimité sur ce point, toutes opinions et toutes fonctions confondues, peut s'expliquer par la conformité aux déclarations maintes fois exprimées sur une telle priorité de la part du ministère de l'Education et du ministère de la Culture et de la communication. Mais, dans le même temps, la réalité de terrain apporte un démenti crucial à ces intentions...

Comment rééquilibrer le temps et la place des enseignements fondamentaux et celui consacré aux activités artistiques dans l'Education Nationale ?

C'est une urgence républicaine car il y va de l'avenir d'une société où la communication entre les hommes ne se limite pas à un langage fonctionnel, mais où la maîtrise d'un langage symbolique tel que le met en œuvre la pratique artistique est essentielle dans la constitution d'un enfant autant que d'un adulte.

3. ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES :

Comment envisager la formation professionnelle au regard de l'évolution des métiers et des pratiques artistiques ?

Les établissements d'enseignement supérieurs ont une responsabilité de premier plan au vu de la formation professionnelle qu'ils ont à développer. Dans le même temps, les métiers évoluent, ce qui rend indispensable un lien organique entre formation initiale et formation continue. Il n'en demeure pas moins que c'est au cours de la formation initiale que l'étudiant aura appris à se mettre en renouvellement perpétuel et non à considérer l'ensemble de ses acquis comme un blanc-seing définitif sur ses compétences. Pour tout cela, il est nécessaire de réinventer des temps longs et pas seulement de vivre sous l'emprise des coups. Autrement dit : tout processus d'éducation et d'apprentissage s'inscrit dans le long terme, pas dans le retour immédiat sur investissement qui ne peut être qu'un leurre.

Comment formaliser les enjeux des pratiques artistiques ? Comment les rendre lisibles et publics ?

Une politique culturelle en matière de pratiques artistiques se fonde sur une connaissance réelle des enjeux artistiques, les contraintes budgétaires ne doivent pas être la seule norme prise en compte.

Comment expliciter les indicateurs évaluatifs indispensables à toute situation éducative ? Ils sont les antécédents et conséquences à long terme des décisions.

Comment redéfinir la classification des établissements au regard de l'évolution des pratiques, de l'éducation et de l'enseignement artistique ?

Les classifications donnent l'illusion facile d'une gestion de l'enseignement et des pratiques jusqu'au moment où l'on s'aperçoit que la réalité ne correspond pas aux catégories préalablement et institutionnellement définies. Il en va ainsi de la distinction entre professionnels et amateurs, dont on voit aisément que les frontières sémantiques s'effondrent.

4. RECHERCHE :

Comment développer l'expérimentation et la recherche qui sont l'âme des pratiques, de l'éducation et des enseignements ?

S'il y a une grande diversité des pratiques artistiques, c'est parce que l'on est en présence de processus d'expérimentations liées à des logiques d'apprentissages différentes. Il faut donc pouvoir les confronter, de manière que l'autonomie ne soit pas un prétexte pour chacun de se refermer sur son pré carré : la singularité de chacun ne peut construire une communauté humaine que dans un cadre d'échanges, de relations entre les genres, les styles, les pratiques confrontées et partagées.

5. POLITIQUES PUBLIQUES :

Comment définir des politiques de territoire pour construire ensemble des projets culturels qui croisent pratiques, éducation et enseignement artistiques ?

L'intérêt porté par les élus locaux aux pratiques artistiques est d'autant plus grand que ces dernières participent au développement économique et social du territoire dont ils ont la charge, et ce de façon durable. Comment réinterroger les découpages institutionnels habituels, non seulement pour s'appuyer sur les ressources locales en les validant, mais surtout pour bâtir un paysage qui évite à la fois le piège de l'uniformisation et l'émiettement dans une multitude d'initiatives qui ne prendrait pas en compte l'ensemble des politiques publiques ? Une politique des pratiques, de l'éducation et des enseignements artistiques ne peut se faire sans les élus : ils ne sont pas seulement les interlocuteurs auxquels on s'adresse en qualité de demandeur, mais les responsables avec qui il est important de mettre en œuvre la co-construction régulièrement évoquée.

Comment associer étroitement les élus à ce chantier ? Quelles formations croisées mettre en place entre les élus et les acteurs de ces questions ?

Ces thèmes vont être repris et traités dans l'ensemble du processus d'Assises.

Différents temps Canopéea en région et à Paris permettront de travailler en profondeur l'une de ces problématiques tout en la croisant avec les préoccupations des territoires et acteurs concernés, dans une perspective de propositions et de programmes d'action.

Huit sont en cours d'élaboration : Bretagne / Pays-de-Loire, Normandie, Nord-Pas de Calais, Grand Est, Rhône-Alpes / PACA, Midi-Pyrénées, Avignon et Paris.

“Tous les numéros de la lettre des écoles sont désormais accessibles aux adresses suivantes :

<http://issuu.com/lettredesecoles>

<http://www.plastgrandouest.net/?cat=3277&PHPSESSID=4ff442a279a34296a9e480bc6c51a5f2>

Pour :

- **Faire part de votre point de vue, de vos réflexions sur une contribution de cette lettre**
- **Communiquer des informations, documents,**
- **Communiquer des contacts de personnes susceptibles d'être intéressées par La lettre des écoles**
- **Ne plus recevoir ce document**
- ...

[contact@lettredesecolesuperieuresdart.fr](mailto:contact@lettredesecolessuperieuresdart.fr)

Directeur de la publication : Jacques Sauvageot
Conception graphique : Vincent Subréchicot