

# La lettre des Écoles

LA LETTRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART  
N°02 • 28 FÉVRIER 2010

## Normaliser ou inventer ?

Page 1

## Les EPCC : Premiers pas

Page 2

## Evaluations. 1<sup>o</sup> Vague. Critères

Page 3

## Les diplômes ici et ailleurs.

Pages 4 à 6

## La nouvelle organisation du ministère

Page 7

## Chine XiYiTang Shanghai /

Paul Devautour

Pages 8 à 9

## A propos de recherche /

Pierre Paliard

Page 10

## La vie des étudiants est un grand transforma- teur /

Antonia Birnbaum

Pages 11 à 14

## Un autre visible /

Jean-Louis

Leutrat / Jean-Charles Agboton-Jumeau

Pages 15 à 18

**Brèves.** Université : Masters, formation des maîtres, effectifs, boursiers. Lycées : histoire, enseignement des arts. Autriche, Allemagne. Musique et enseignement. Culture en danger.

Pages 19 à 22

## \*Normaliser ou inventer ?

L'harmonisation des enseignements supérieurs ne semble pas se faire, ici comme ailleurs, dans une harmonie totale. Et les craintes liées aux changements n'expliquent pas tout.

L'enseignement supérieur ne peut avoir pour objectif la délivrance d'un grade uniforme, le master, qui résoudrait tous les problèmes, y compris les problèmes économiques, d'autant que l'université elle-même ne sait plus comment qualifier les différents enseignements qui y conduisent.

Et tous les établissements ne peuvent être concernés par les critères, par ailleurs discutés, du classement de Shanghai.

L'évaluation systématique sur la base de critères partout identiques pose problème.

Comment alors ne pas partager les réflexions Serge Godard, Maire de Clermont-Ferrand et Président de Clermont-Communauté, à l'occasion de la signature – en présence du Ministre de la culture et de la communication – de l'arrêté de création de l'EPCC « Ecole Supérieure d'Art de Clermont Métropole » :

« ... Il me semble que, plus que jamais, l'ancrage actuel de la majorité des écoles d'art françaises dans les politiques publiques locales devrait constituer une force originale... »

Dans la nouvelle ère qui s'ouvre, les écoles d'art devraient puiser leur dynamisme dans l'originalité qu'elles ont su se forger historiquement, et non pas en essayant de s'adapter de manière artificielle à un modèle de perfection supposé, voire de s'uniformiser.

Je suis convaincu que la gestion en régie directe territoriale n'a jamais empêché l'autonomie pédagogique de l'équipe en place, ni censuré la production artistique de l'école, ni freiné la réussite professionnelle des étudiants... Donc, n'envisageons pas cette autonomisation comme une séparation entre l'EPCC et la Communauté d'agglomération, ni comme un éloignement.

Au contraire, saluons la création de l'EPCC comme un geste de bienvenue des collectivités territoriales à l'Etat pour s'engager ensemble dans une nouvelle phase, pour inventer ensemble un enseignement supérieur territorial des arts plastiques qui soit un signal de liberté, de créativité et de mobilité en Europe et au-delà. »

# Les EPCC Premiers pas

Dans la perspective des textes à venir concernant l'organisation des enseignements supérieurs des arts plastiques, et, en tout état de cause, dans l'immédiat, pour tenir compte des recommandations de l'AERES qui seront prises en compte pour l'habilitation des écoles et des enseignements, les écoles territoriales sont actuellement en train d'être constituées en EPCC, l'EPCC étant le seul type d'établissement (en dehors des établissements publics nationaux) susceptible d'être reconnu.

Les premières délibérations viennent d'être prises, et les premiers statuts votés, ou en passe d'être votés : Clermont-Ferrand, Nantes, Saint-Etienne.

On peut constater que si ces établissements répondent, sur le plan juridique strict, au « principe d'autonomie de l'enseignement supérieur », ils ne semblent pas avoir été constitués sur la base des objectifs avancés par le ministère de la culture : rationalisation des réseaux d'école, constitution d'ensembles cohérents de façon à constituer des établissements de taille significative, maîtrise des budgets de fonctionnement et économies d'échelle grâce à la mutualisation des fonctions... Et les budgets supplémentaires mis en œuvre semblent pour le moment avoir été dirigés davantage en direction de cabinets d'études qu'en direction des programmes de recherche ou d'échanges internationaux.

## Les statuts

On peut d'ailleurs remarquer la grande discrétion qui entoure les statuts votés : si l'annonce des projets a pu faire l'objet de déclarations riches et variées (l'EPCC allait permettre à la fois le rayonnement territorial, voire local, et le rayonnement international, dégager de nouveaux moyens, renforcer la pédagogie, amener de nouveaux partenaires...), leur concrétisation est plus dans le domaine de la sobriété : les partenaires sont en nombre limités, et l'on est en présence principalement d'une reconfiguration de l'existant, l'élément le plus notable étant le transfert d'une part importante de la participation des villes via les agglomérations ou métropoles.

Cette discrétion peut sans doute s'expliquer par le fait que seul le cadre général a été fixé, conformément à la loi, la mise en œuvre de ce cadre étant susceptible de le modifier pour l'adapter à ses missions. Mais jusqu'où cela est-il possible ?

## La représentation des personnels

Un des problèmes apparus est, par exemple, celui de la représentation des personnels dans les instances des établissements. Le modèle de l'enseignement supérieur par ailleurs souvent évoqué – autonomie pédagogique et gestion par les pairs – ne semble pas, pour le moment, applicable ou transférable.

Le Conseil d'Administration de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, par exemple, comprend 29 membres, dont 14 enseignants, 5 étudiants, et 3 personnels techniques et administratifs. Il est accompagné de conseils (scientifique, des études et de la vie universitaire...) qui n'ont pas qu'un rôle consultatif : ils pro-

posent, voire mettre en œuvre.

Qu'en est-il pour les EPCC enseignement supérieur culture ? La loi de 2002 (article L. 1431-4 du code général des collectivités territoriales) relative à la création des EPCC a précisé que le conseil d'administration de ces établissements devait être composé en majorité de représentants des collectivités territoriales ou de leurs groupements et de représentants de l'Etat. On ne peut donc augmenter la participation des enseignants, des personnels, des étudiants... sans augmenter en même temps le nombre des représentants des collectivités publiques !

Et si les statuts prévoient bien des instances aux côtés du conseil d'administration (conseil scientifique, conseil d'école, conseil pédagogique...), ces instances sont « consultatives », elles sont « consultées » ; elles n'ont ni explicitement ni de fait un rôle de proposition.

On peut se demander si le cadre ainsi proposé est susceptible de contribuer à la mobilisation des équipes.

## Quels coûts ?

Autre problème posé : celui des coûts nécessaires au fonctionnement des établissements. Dans le cadre d'une régie municipale, la gestion des personnels et des bâtiments est prise en charge par les services centraux municipaux ; les budgets des écoles font apparaître des « contributions », qui correspondent plus à des exigences comptables qu'à des réalités financières. Si les établissements autonomes gèrent leurs propres personnels et leurs propres locaux, les collectivités vont-elles réellement faire des économies, et ces économies (effectives dans le cadre d'une gestion mutualisée des services des collectivités) seront-elles suffisantes pour assurer les coûts de fonctionnement des établissements autonomes ? Et parmi les partenaires potentiels des villes ou agglomérations, quels sont ceux qui pourraient se trouver motivés pour assurer ce type de dépenses ?

Les statuts actuellement votés ou en voie de l'être ne font pas apparaître, pour le moment, de solution très claire ou satisfaisante, l'accent semblant mis sur l'intérêt de la constitution des appareils plus que sur leur efficacité.

## Des projets complexes

On comprend toutefois, dans ces conditions, que le modèle proposé soit si laborieux à mettre en œuvre.

Et encore plus quand il s'agit d'EPCC multi-sites, dans le cadre desquels ces problèmes se trouvent décuplés, et auxquels s'en adjoignent d'autres au moins aussi complexes, puisqu'il s'agit de savoir qui l'on va regrouper, sur quelles bases, pour quelle « répartition des enseignements » évitant les « redondances pédagogiques »...

Les retards constatés dans la mise en œuvre des EPCC ne sont peut-être pas le simple produit de circonstances plus ou moins malheureuses.

*Télécharger : L'établissement public de coopération culturelle, fiche juridique du centre national du théâtre*

# Évaluations. 1<sup>o</sup> Vague. Critères

L'évaluation des dossiers des formations des écoles supérieures d'art en vue de l'habilitation du DNSEP au grade de master suit son cours : les écoles de la « première vague » devaient transmettre leurs dossiers au plus tard le 31 janvier 2010.

Plusieurs réunions se sont tenues à ce sujet avec le ministère : le 17 novembre (directeurs, ministère), et le 15 décembre 2009 (écoles de la « première vague », ministère, et AERES).

## Les étapes de la procédure

Elles ont été rappelées le 15 décembre.

- L'évaluation se fait sur dossier. Une partie du dossier est « électronique » : projet global de l'offre de formation, dossier principal de présentation du diplôme, annexes (organigramme de la formation, conventions), fiches RNCP (répertoire national des certifications professionnelles), fiche d'autoévaluation. Une autre partie est au format papier : livret de l'étudiant, CV des enseignants de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années et notamment des enseignants coordonnateurs, productions éditoriales de l'école
- Chaque dossier (un par master) est confié à deux experts, qui disposent d'un délai de 6 semaines pour procéder à l'évaluation de ou des établissements qui lui sont confiés. Puis les avis des experts sont discutés collégialement avec les responsables de l'AERES.

- L'AERES communique son rapport pour observation aux directions des établissements.

- La direction des établissements répond à l'AERES.

- Le rapport de l'AERES contenant les réponses des directions des établissements est communiqué aux deux ministères responsables (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ministère de la culture et de la communication).

- Une période d'échange entre les deux ministères s'ouvre avant le passage au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER). Les deux ministères peuvent encore demander des précisions supplémentaires aux écoles pour les éclairer sur certaines observations.

## Encore à définir...

- Le groupe des experts ne semble pas encore totalement constitué. Et la capacité d'experts issus des écoles a été un point de discussion. (Mais sont-ils forcément plus « ouverts » ?)

- Le calendrier prévoit que la campagne d'évaluation peut désormais s'étendre jusqu'en 2011. Mais, pour que les écoles puissent délivrer un DNSEP ayant grade de master en 2012, il faudrait qu'elles soient habilitées pour la rentrée 2010. Quels diplômes délivreront alors les écoles non habilitées à la rentrée 2010 ? Un diplôme d'établissement ? Devront-elles passer des conventions avec les écoles habilitées ? Va-t-on assister à une vague de migration des étudiants ? Tant que les trois vagues se déroulaient au cours de la même année, il n'y avait pas problème ; ce n'est plus le cas à partir du moment où le calendrier s'étire.

- La question se pose particulièrement pour les EPCC qui regroupent plusieurs établissements, dont il est dit qu'ils « ne doivent pas être pénalisés ». Qu'est-ce que cela veut dire concrètement ?

## Une démarche « cadrée »

Si l'on met ces dernières questions de côté, il faut bien reconnaître que l'ensemble est bien cadré.

- Il y a en fait une triple évaluation : par le ministère avant transmission des dossiers, par l'AERES, et enfin par le CNESER.

- La grille d'évaluation est la même que celle appliquée à tous les autres enseignements supérieurs, à tous les types de formation.

- C'est d'ailleurs la même grille, avec une présentation améliorée, que celle qui avait été proposée en 2008/2009.

On peut se dire que c'est à l'intérieur de la grille que pourront se développer les « adaptations ». Mais on sait ce qu'il en est des tamis.

*Télécharger les textes :*

*1-Lettre AERES 10déc09 Modalités pratiques dossiers évaluation*

*2-Cahier des charges du dossier d'évaluation*

*3-Evaluation DNSEP - Plan du dossier*

*4-Evaluation DNSEP- fiche d'expertise*

*5-Commentaires fiche expertise*

---

- « L'art d'évaluer l'art » : c'était le titre de l'éditorial d'André Rouillé, dans *Paris-art.com* daté du 20 novembre 2009 (n° 293).

André Rouillé observe que si « l'évaluation est une disposition spontanée associée aux moindres gestes et actions de la vie, elle est devenue, dans le sillage des sociétés industrielles, une activité sociale majeure... Tout est désormais numérisé, quantifié, calculé, programmé, planifié, budgétisé : soumis à la dictature du nombre. Même l'art évidemment, sous l'action conjointe du marché et de la machine évaluative que l'État actionne et développe sans relâche. »

Il met en rapport l'instauration de la « Loi organique relative aux lois de finances » (LOLF), l'essor sans précédent du marché de l'art, des foires internationales, la loi de l'offre et de la demande au nom d'une certaine conception de la « démocratie culturelle ».

- La revue *LNA /Le Nouvel Âne* (le magazine international lacanien), revue de psychanalyse dirigée par J.A MILLER consacre son numéro 10 (février 2010) à l'évaluation avec ce titre en couverture : « L'évaluation tue ».

Agnès Aflalo ouvre son éditorial en dénonçant l'union, pour le meilleur et pour le pire, de la science et du capitalisme, qui ont engendré après la seconde guerre mondiale « le monstre de l'évaluation », qui s'est répandu dans le monde...

Un forum des Psys s'est tenu à Paris le 7 février, à la mutualité.

- La *Vie éco Carrière* du 7 décembre 2009 interroge : faut-il brûler les indicateurs ? Les indicateurs sont importants, mais leur utilisation naïve est contre-productive. C'est pourquoi certains auteurs suggèrent de « manager en artistes plutôt qu'en scientifiques ». Ce qui permettrait de rétablir les notions de réalité, de jugement, et de temps dans les évaluations.

# Les diplômes ici et ailleurs.

## Cursus et diplômes

Les diplômes sont, normalement la conclusion des études, dont ils sont le prolongement. Mais on sait également que, dans les faits, la forme et le contenu du diplôme conditionnent grandement les études qui y conduisent.

D'où, l'importance de cette question, au-delà des souhaits de l'AERES et de la direction des enseignements supérieurs. D'où les nombreux débats en cours dans les écoles.

Le décret n° 99-747 du 30 août 1999, modifié par le décret n° 2002-480 du 8 avril 2002, relatif à la création du grade de master, ne dit rien sur les études et les diplômes. Il ne fait que prévoir que les conditions générales d'attribution du grade de master aux titulaires des diplômes (master, DEA et DESS, diplômes d'ingénieurs, diplômes délivrés par l'IEP, Diplômes délivrés au nom de l'Etat figurant sur une liste...) délivrés par les établissements d'enseignements supérieurs.

L'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme national de master est plus explicite : il en constitue la seule base réglementaire :

Art 1 : le diplôme de master confère à son titulaire le grade de master

Art 2 : le diplôme sanctionne des parcours types de formation... comprenant une voie à finalité professionnelle débouchant sur un master professionnel et une voie à finalité recherche débouchant sur un master recherche (organisée pour partie au sein des écoles doctorales)

Art 3 : il sanctionne un niveau correspondant à l'obtention de 120 crédits européens au-delà du grade de licence.

Art 6 : la formation dispensée comprend des enseignements théoriques, méthodologiques et appliqués, et, lorsqu'elle l'exige, un ou plusieurs stages. Elle comprend également une initiation à la recherche et, notamment, la rédaction d'un mémoire ou d'autres travaux d'études personnels.

C'est cet article qui introduit le mémoire, mais on notera la formule : « mémoire ou autres travaux d'études personnels ». En fait le mémoire est présenté comme le moyen de dépasser une démarche personnelle – une recherche – dans un enseignement par ailleurs fondé sur la transmission de connaissances ou de techniques.

L'AERES (dans son évaluation prescriptive du 30 janvier 2009 relative aux diplômes des écoles d'art) en prétendant « réduire l'écart avec les formations universitaires du domaine pour la partie théorique des enseignements » et « préserver les aspects positifs et originaux de la formation artistique des écoles d'art françaises » présente en fait comme des vérités réglementaires (« le mémoire écrit de fin d'études est une exigence d'un diplôme Master ») des dispositifs qui ne ressortent en fait que de l'usage, tel qu'il est pratiqué en principe dans certains secteurs, et n'intègre pas cette question dans l'ensemble du contenu des formations.

Une enquête rapide montre une réalité de fait beaucoup plus ouverte, et plus riche.

Les quelques sondages proposés ici (dans le domaine des enseignements artistiques comme dans d'autres domaines) le montrent bien.

Les situations et les pratiques étant très variables, sur la base des mêmes textes, les données énoncées ci-dessous ne sont sans doute pas totalement généralisables, y compris pour des établissements du même type. Du moins peuvent-elles apporter quelques éléments de réflexion.

## UFR Arts Plastiques – Rennes 2

En master 1, l'étudiant participe à des ateliers de recherches spécifiques ou appliqués (fiches de lecture, analyse d'œuvre, résumé de la problématique de recherche, bibliographie propre au champ de recherche), à un séminaire, à des cours d'esthétique, de théorie des arts, de langue.

En master 2 (admission sur la base d'un projet de recherche), l'étudiant participe à un séminaire de travail plastique personnel avec son directeur de recherche, à un séminaire « disciplinaire » (« livres d'artistes », ou « écrits d'artistes »), à des cours de langue.

Le directeur de recherche donne l'autorisation de présenter le diplôme, en fonction du travail personnel comme du mémoire ; il participe au jury (2 ou 3 membres, non rémunérés : en principe deux plasticiens et un théoricien) qui juge simultanément le mémoire – 70 à 80 pages – et l'accrochage des travaux personnels. A l'issue du master « recherche », quelques étudiants s'inscrivent en doctorat.

## Ecole d'architecture (Paris Malaquais)

Master 1 : projet d'architecture, mémoire de recherche (non lié au projet personnel), séminaire de recherche.

Master 2 : 1er semestre : suite et fin du mémoire de recherche, projet personnel ; 2ème semestre : projet personnel et mémoire lié au projet constituent le PFE : projet de fin d'études (dirigé par deux enseignants).

Le jury de diplôme juge simultanément le mémoire et le projet personnel ; et également le mémoire de recherche si l'étudiant veut poursuivre en 3<sup>e</sup> cycle recherche (dans ce cas le jury doit comprendre deux docteurs HDR). Le jury comprend entre 5 et 7 personnes : les deux enseignants qui ont dirigé l'étudiant et un autre enseignant de l'école – non rémunérés – ainsi que des personnalités extérieures – rémunérées. Il faut obligatoirement un HDR par jury.

Chaque étudiant a son propre jury, mais c'est parfois en fait le même jury pour plusieurs candidats ; plusieurs jurys fonctionnent en même temps (2 sessions d'une semaine chaque année : en juillet et en février).

Le mémoire comprend une cinquantaine de pages : descriptif du projet, analyses, réflexions sur le projet personnel.

Le master en architecture se passe au bout de cinq ans. Mais pour exercer en son nom propre, être maître d'œuvre de bâti-

ments de plus de 170 m2..., il faut passer le diplôme de 6ème année. Cours : stages, formations professionnelles ; le diplôme comporte un rapport de stage (écrit) et une discussion sur la « projection professionnelle » (l'étudiant explique comment il conçoit son avenir professionnel).

D'autres formations post-master durent un ou deux ans et conduisent à des diplômes d'écoles (DPEA) ou à des diplômes de spécialisation (DSA).

L'école doctorale de Paris-Malaquais est rattachée à celle des Ponts et Chaussées.

## Académie des beaux-arts de Munster (Allemagne)

L'étudiant soumet un travail fini, qu'il défend d'abord et surtout en l'exposant et en le défendant oralement. Ce travail final est montré comme étant le résultat d'une évolution ; ce qui signifie qu'il y a bien une « narration » (orale ou visuelle) qui accompagne le développement du travail.

L'aspect théorique découle de la présentation du travail pratique. Il n'y a pas, au diplôme, d'épreuve théorique. La « théorie » fait partie de la présentation orale : l'étudiant est évalué au regard de son développement artistique, de ses références historiques, de la culture qui entoure son travail, et de sa propre réflexion.

(Le format «Munster » est valable également pour Düsseldorf, pour le Land Nord Rhin / Westphalie... Mais d'autres académies sont passées au système LMD qui, apparemment, va être imposé à toute l'Allemagne en 2011.)

## Ecole des beaux-arts de Glasgow (Angleterre-Ecosse)

(Cf. intervention de Klaus Jung, directeur de l'école des beaux-arts de Glasgow, aux Assises nationales de mai 2009 ; voir Lettre n° 1)

Le système licence /master existe depuis longtemps au Royaume-Uni. Et les deux cycles sont très différents : le master marque un nouveau départ : il fait l'objet d'une procédure d'admission, et n'est pas composé majoritairement des mêmes étudiants que ceux de premier cycle (le recrutement est principalement international).

De nouveaux types de master sont en train de se développer : soit autour du projet personnel avec un directeur de recherche, soit autour d'une expression sur la base d'un approfondissement technique, soit autour de thèmes en rapport avec les préoccupations des enseignants (exemples de masters thématiques : l'art et l'écologie, les nouvelles formes du monde, l'art, l'argent et le pouvoir...).

Depuis les années 1970, vingt pour cent du cursus des écoles d'art britanniques sont consacrés à l'enseignement théorique (de l'histoire de l'art traditionnelle aux cultural studies..., chaque école développant ces matières différemment pour essayer de se trouver une identité) ; ce pourcentage est en progression. Cette proportion se retrouve dans les examens que les étudiants, de licence et de master, passent par écrit. Mais ce système est en discussion : n'y a-t-il pas d'autres manières de prouver qu'il y a une réflexion critique à la base d'un projet artistique (pratique curatoriale, journal de bord,...), qui soit la preuve d'une forme d'aptitude critique et créative ?

De nombreux enseignants « théoriciens » sont en fait au départ des praticiens, intéressés par la théorie, qu'ils enseignent maintenant aux étudiants.

## Université d'Art et Design de Cluj-Napoca, Roumanie

Les études (en Art comme en Design) sont organisées sur deux niveaux : licence et master.

L'examen de licence comporte pour moitié la présentation et la défense du travail de diplôme, la seconde moitié étant constituée d'un examen d'histoire et théorie de l'art, et d'une « thèse de licence », de 3.000 mots minimum (travail théorique orienté vers la spécialisation - Art ou Design- et la description/contextualisation du travail pratique).

L'examen de master comporte une dissertation de master (travail théorique plus ample que pour la licence : 5.000 mots minimum ; situation dans la spécialité, éléments de recherche, contextualisation des œuvres...) et la présentation des travaux de diplôme. C'est le même jury qui juge de tous les travaux.

Une loi règlemente les examens et les diplômes de toutes les universités. Les différences de mise en œuvre sont mineures (elles portent par exemple sur la longueur, la structure et le contenu des travaux écrits).

## Ecole des arts décoratifs de Vienne, Autriche

Il y a en Autriche des systèmes différents, selon que les écoles sont rentrées ou non dans le cadre de Bologne. L'école de Vienne délivre toujours des « Magister » : « Magister Artium » ou « Magister Industrial Design, au bout de quatre ou cinq années d'études ; mais d'autres écoles autrichiennes sont rentrées dans le système Bachelor (Trois ou quatre ans) /Master (deux ans).

A Vienne, au cours de ses années d'études, l'étudiant passe un certain nombre d'examens, dans des disciplines artistiques ou théoriques. Il présente son diplôme de fin d'études devant un jury.

Le travail de diplôme est en principe (dans 99% des cas) un prototype, compte tenu du profil de l'école. Mais il peut s'agir également d'un travail théorique.

S'il s'agit d'un produit design, l'étudiant doit l'expliquer le défendre oralement, en présentant l'arrière-plan aussi bien théorique que technique de son travail.

Institut de technologie de Dublin, Irlande

L'institut délivre des diplômes (Bachelor, Master) en Art et en Design.

L'enseignement comprend 20% de théorie et 80% de pratique.

En fin de master, les étudiants doivent présenter - en Art comme en Design - un document de 10.000 mots, sur un sujet d'Art ou de Design.

Pour le diplôme, l'étudiant en Art, propose un certain nombre de travaux terminés ou une installation complète, accompagnés d'explications, de carnets...

En Design, l'étudiant propose le plus souvent un projet de Design important, ou plusieurs petits projets (habituellement autour de 4).

Les étudiants présentent leur travail écrit devant un jury extérieur. Il y a un examen particulier de la dissertation par un jury extérieur différent de celui qui examine le travail plastique. Mais la décision finale est faite en joignant les appréciations, externes et internes. La note de la dissertation s'ajoute à la note d'atelier, mais dans la proportion 20/80.

## Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon

Comme à Paris, les études s'organisent en deux cycles : le premier cycle (trois ans mais parfois moins en fonction des acquis antérieurs : pratiques fondamentales, culture musicale et générale, découverte et ouverture) débouche sur l'obtention du Diplôme National Supérieur Professionnel de Musicien (DNSPM) ; le second cycle (deux ans obligatoirement : développement du projet personnel de l'étudiant, aptitude à la recherche et à l'autonomie, capacités d'insertion professionnelle) débouche sur le Diplôme de second cycle valant grade de master. (L'admission en second cycle se fait sur concours.)

Dans chacun des deux cycles, les études s'organisent autour de quatre unités d'enseignement : discipline principale (instruments, composition...), disciplines complémentaires (musique de chambre, orchestre...), disciplines de culture (langages musicaux, histoire de la musique...), compétences associées (langue, aspects pratiques du métier...).

Les évaluations font largement appel au contrôle continu.

En master 2 musique de chambre, par exemple, les 30 crédits semestriels se répartissent de la façon suivante : 19 crédits pour la musique de chambre, 6 crédits de disciplines complémentaires, 3 crédits pour le mémoire de recherche, 2 crédits pour les aspects pratiques du métier et la langue vivante.

## Institut National des Sciences Appliquées de Rennes

Master Recherche I-MARS (Microtechnologies, Architecture, Réseaux et Système de communication).

En Master2, les enseignements sont évalués en deux sessions. La première session porte sur l'enseignement théorique et a lieu avant le stage d'initiation à la recherche, vers le milieu du mois de février. Elle se déroule sous une forme écrite, orale, ou pratique, à raison d'une épreuve par unité d'enseignement ; l'admissibilité est prononcée si la moyenne des notes est égale ou supérieure à 10 ; en cas d'ajournement, l'étudiant doit rattraper avant le passage du diplôme, ce second contrôle se déroulant le plus souvent sous une forme orale.

La seconde session, à l'issue du stage de second semestre, porte sur le mémoire rédigé par le candidat au cours de son stage ; ce mémoire ne doit pas dépasser un cinquantaine de pages (figures comprises).

Le jury du Master (composé du responsable du master, de trois enseignants-chercheurs de chacun des sites de formation, d'un représentant des établissements intervenant dans le M2...) valide les résultats obtenus par les étudiants lors des deux sessions d'examen.

L'admission définitive au Master est prononcée par le jury final du Master au regard de l'ensemble des résultats obtenus aux contrôles des connaissances sur l'enseignement théorique et à

la soutenance du mémoire scientifique. (Les réunions de ce jury peuvent se tenir en visioconférence.)

## Ecole nationale du Génie de l'eau et de l'environnement de Strasbourg

(Ministère de l'agriculture).

Le règlement des études de l'ENGEES (3 ans) prévoit que la formation d'ingénieur s'achève par un semestre consacré au travail de fin d'études (TFE). Le TFE est constitué d'un stage dans un organisme d'accueil et d'un mémoire de fin d'études.

Le mémoire a pour objet de présenter la problématique que l'étudiant a eu à traiter au cours de son stage. Il doit développer, en moins de 60 pages, un discours complet et cohérent, dont la compréhension ne suppose pas la consultation des pièces éventuellement annexées.

Des jurys thématiques sont constitués, en fonction des sujets abordés ; chaque jury se réunit sur une journée, pour un maximum de 5 à 6 soutenances ; les jurys comprennent trois membres ; dans chaque jury, l'école est représentée par l'un de ses enseignants.

La délibération du jury donne lieu à une note globale, prenant en compte le mémoire (et notamment l'avis du service de documentation de l'école sur la forme du mémoire), la soutenance, le compte-rendu de stage établi par le stagiaire et l'avis du maître de stage. Le TFE entre dans la moyenne générale avec un coefficient de 50%.

Ce tour d'horizon, sans doute rapide et à approfondir, montre toutefois clairement que la question du diplôme, de la composition des jurys et du « mémoire » dans le diplôme, ne peut être dissociée du contenu et des objectifs généraux des enseignements, et que c'est la notion de « projet personnel », dans sa globalité, qui est déterminante.

Le projet de décret organisant les enseignements supérieurs en arts plastiques dans les établissements relevant du ministère de la culture l'énonce dans son article 2 : « le projet artistique de l'étudiant dans sa singularité est au cœur de la pédagogie ».

# La nouvelle organisation du ministère

## L'administration centrale

**Initiée en décembre 2007, la réorganisation de l'administration centrale du ministère de la culture et de la communication est entrée en vigueur... le 13 janvier 2010.**

Une note du ministère du 14 janvier indique les grandes lignes.

Les activités du Ministère sont recentrées sur quatre entités :  
**Le secrétariat général.** Il apporte son appui et son expertise aux directions générales et aux établissements publics en matière budgétaire, de ressources humaines, d'expertise juridique, de politique européenne et internationale. Il pilote les réformes ministérielles et coordonne les politiques culturelles transversales : éducation artistique, recherche et innovation, études et réflexion prospective... Son directeur est Guillaume Boudy.

**La direction générale des patrimoines.** Elle définit, coordonne et évalue la politique de l'État en matière d'architecture, d'archives, de musées, de patrimoine monumental et archéologique. Son directeur est Philippe Bélaïval.

La direction générale de la création artistique. Elle définit, coordonne et évalue la politique de l'État relative aux arts du spectacle vivant et aux arts plastiques. Son directeur est Georges-François Hirsch.

**La direction générale des médias et des industries culturelles.** Elle définit et met en œuvre la politique de l'État en faveur du développement et du pluralisme des médias, de l'industrie publicitaire, de l'offre de contenus en ligne, de l'industrie phonographique, du livre et de la lecture. Elle suit les activités du Centre national de la cinématographie et de l'image animée. Sa directrice est Laurence Franceschini.

Chaque direction générale ainsi que le secrétariat général sont responsables de programme LOLF (Loi organique relative aux lois de finances), notamment en termes d'engagement sur des objectifs et sur des indicateurs.

## La direction générale de la création artistique

Cf. Arrêté du 17 novembre 2009 relatif aux missions et à l'organisation de la direction générale de la création artistique

### \* Structures composant la direction générale (Article 1)

La direction générale de la création artistique comprend :

- le service du spectacle vivant;
- le service des arts plastiques;
- l'inspection de la création artistique;
- la sous-direction des affaires financières et générales;
- le département des publics et de la diffusion;
- la mission de la communication.

### \* Service des arts plastiques (Article 3)

I. -Le service des arts plastiques propose et met en œuvre la politique de l'État dans le domaine des arts plastiques.

Le service des arts plastiques comprend :

- le département des écoles supérieures d'art et de la recherche;
- le département des artistes et des professions;
- le département du soutien à la création.

II. -Le département des écoles supérieures d'art et de la recherche a pour mission :

- d'élaborer, en relation avec les administrations concernées et le secrétariat général, la réglementation relative à l'enseignement supérieur des arts plastiques et de la mettre en œuvre;
- de suivre et de mettre en œuvre, en relation avec les administrations concernées, les procédures de reconnaissance académique et professionnelle des diplômés en arts plastiques;
- de définir et de mettre en œuvre la politique de la recherche dans le domaine des arts plastiques;
- de coordonner et d'accompagner l'activité du réseau des écoles d'art, notamment par la répartition des moyens accordés aux différents établissements, ainsi que la collecte et l'exploitation des informations relatives à ces établissements, en liaison avec la sous-direction des affaires financières et générales;
- de proposer et de mettre en œuvre les actions permettant l'évaluation des formations et des parcours professionnels des diplômés ainsi que l'amélioration de leur insertion professionnelle;
- de traiter les questions relatives aux statuts des enseignants et des établissements d'enseignement;
- de mettre en œuvre la tutelle des opérateurs relevant de son domaine de compétence.

Jean-Pierre SIMON a été nommé directeur, chargé des arts plastiques, à la direction générale de la création artistique.

### \* L'inspection de la création artistique (Article 4)

I. -L'inspection de la création artistique exerce le contrôle scientifique, technique et pédagogique assuré par la direction générale dans ses domaines de compétence. A ce titre, elle conduit des missions d'inspection et d'audit de services et d'établissements.

... Elle assure une mission permanente de conseil et d'expertise auprès de la direction générale et de ses services. Elle assure une fonction de conseil auprès des instances en charge des procédures d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer des diplômes nationaux. Il coordonne l'élaboration des schémas d'orientation pédagogique des établissements de l'enseignement public spécialisé soumis au contrôle de l'État.

... L'inspection de la création artistique est constituée de quatre collèges :

Le collège arts plastiques / Le collège danse / Le collège musique / Le collège théâtre.

Nicolas BOURRIAUD a été nommé chef de service de l'Inspection de la création artistique.

*Télécharger :*

- Décret no 2009-1393 du 11 novembre 2009 relatif aux missions et à l'organisation de l'administration centrale du ministère de la culture et de la communication
- Arrêté du 17 novembre 2009 relatif aux missions et à l'organisation de la direction générale de la création artistique

# Chine : XiYiTang Shanghai



XiYiTang Shanghai

## Une plateforme d'échanges pédagogiques à l'usage du réseau des écoles d'art françaises par Paul Devautour

**XiYiTang est une école internationale d'études post-grade en art, créée à Shanghai en 2008 par Paul Devautour.**

A l'attention des étudiants chinois, XiYiTang se présente comme une formation post-diplôme et s'adresse aux diplômés des écoles d'art chinoises (bac +4) désireux de poursuivre à Shanghai leurs études dans un contexte ouvert aux problématiques de l'art international, en relation avec des étudiants étrangers et sous la conduite d'artistes-enseignants visiteurs (chinois et étrangers). Il ne s'agit pas d'une école préparatoire aux concours des écoles d'art françaises.

A l'attention des étudiants européens, XiYiTang se présente comme une plateforme d'échanges et offre la possibilité d'un séjour d'étude à Shanghai, dans un cadre facilitant l'expérience d'une immersion dans le quotidien de l'une des plus grandes mégapoles du monde, au plus près des effets de la globalisation, tout en permettant la poursuite d'un projet artistique personnel (souvent difficile dans le cadre des écoles d'art chinoises, encore très académiques) selon une méthodologie compatible avec leur formation et en relation de coopération et d'échange véritable avec des étudiants chinois (rarement disponibles dans l'emploi du temps très compartimenté de leur cursus dans les écoles chinoises).

XiYiTang a conclu des partenariats avec le SIVA (Shanghai Institut of Visual Art, Université Fudan), l'ECNU (Université Normale de la Chine de l'Est), et la STA (Shanghai Theater Academy, dont le département peinture a formé des artistes comme Chen Zhen et Yan Pei Ming).

A l'attention des écoles françaises, XiYiTang propose 5 modalités d'échange : semestres hors les murs, workshops, post-diplômes, résidences, expositions.

### 1) Les semestres hors les murs

Shanghai est sans doute l'un des meilleurs endroits pour saisir les enjeux, le potentiel et les risques de la mondialisation des industries culturelles. Choisir d'y résider six mois à l'occasion d'un semestre hors les murs c'est se donner la chance de situer son travail dans le monde contemporain à partir d'une expérience directe et immédiate de ses transformations les plus significatives.

XiYiTang peut accueillir jusqu'à 30 étudiants d'écoles françaises en séjour d'étude pendant un semestre dans le cadre de conventions de stage.

#### Actuellement :

- Matéo Clause, 4ème année Bourges
- Yohan Meola, 4ème année Grenoble
- Thibault Poujol, 4ème année Toulouse
- Aurélie Morassut, 4ème année Toulouse

Pendant leur séjour les étudiants restent en contact avec l'enseignant référent de leur école d'origine. Ils peuvent utiliser le site web de XiYiTang pour y tenir un blog et documenter leurs visites et leurs travaux. Paul Devautour assure un suivi des recherches dans le cadre d'un séminaire hebdomadaire et par des entretiens réguliers. Une séance d'initiation au chinois est proposée chaque semaine par des étudiants chinois. Les étudiants bénéficient des rencontres organisées par l'école (visites d'ateliers d'artistes Shanghaiens, visites d'expositions) et participent aux workshops des artistes visiteurs.

- En 2010 : Bertrand Planes, Claire Roudencko-Bertin, Fabrice Guillot, Djamel Kokène.

### 2) Les workshops

XiYiTang peut organiser des workshops conçus par des enseignants d'écoles françaises en séjour d'étude avec leurs étudiants (groupes de 4 à 20 participants) sur des périodes de deux à quatre semaines.

Workshops réalisés lors de l'année de préfiguration 2008/2009 :

- "Broken Tales", par Rainer Ganahl, workshop d'un mois avec 15 étudiants de la Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart.
- "Do, Undo, Redo" par Séverine Hubard et Gilles Picouet,

avec 10 étudiants du SIVA (Université Fudan, Shanghai).

Workshops programmés en 2010 :

- "Universal Studio", par Damien Sorrentino et Renault Layrac, avec un groupe de 5 étudiants du Pavillon Bosio, Monaco, de mars à mai.
- "Des espaces et des temps, tentatives d'une contraction", par Marc Thébault, avec un groupe de 12 étudiants de l'ENSAD, Paris, du 21 avril au 5 mai.

Workshop en projet en projet pour fin 2010 :

- "Time Capsule 2010-2018", par Aurélien Bambagioni, avec un groupe d'étudiants de l'EESI, Angoulême-Poitiers.

Logement des étudiants en chambres de deux (salle de bain, WC, douche, TV, Internet, climatisation) dans le cadre d'un partenariat avec e-Art Community.

### 3) Le post-diplôme

XiYiTang offre un cadre de travail à de jeunes artistes issus des écoles d'art françaises et souhaitant développer une recherche post-diplôme autour des questions de l'interculturalité ou de la globalisation. XiYiTang fournit le cadre administratif (invitation, visa d'étude ou de stage), le support logistique (ateliers, espace d'exposition), une aide personnalisée (recherche d'appartement, contacts professionnels, sourcing de production) et un suivi pédagogique (séminaire de Paul Devautour, conférences et rencontres avec les artistes et intervenants invités). Le séjour peut être programmé dans le cadre d'une recherche pilotée en France depuis une structure habilitée.

Année de préfiguration 2008-2009 :

- Delphine Trouche (diplômée ENSA Bourges), mars-mai 2009
- Serge Stephan (diplômé ESAD Strasbourg), mars-mai 2009

Actuellement :

- Eunmi Oh (diplômée ENSA Bourges), octobre 2009 - janvier 2010
- Benjamin Lefebvre (diplômé ENSA Bourges), octobre 2009 - août 2010

En 2010 :

- Un post-diplôme du Pavillon Bosio (sélection en cours), avec une bourse d'étude de la Principauté de Monaco.
- Plusieurs diplômés d'écoles françaises, candidats indépendants (sans bourse).

### 4) Les résidences

XiYiTang peut recevoir des artistes-enseignants en séjour de 4 à 12 semaines, sur leur temps libre ou en accord avec leur école d'origine. En contrepartie du logement et de l'atelier, l'artiste invité donne une conférence, anime un workshop ou assure une série d'entretiens avec les étudiants chinois de XiYiTang et/ou avec les étudiants en semestre hors les murs. Il n'y a pas de bourses ni de salaires. Les étudiants chinois de XiYiTang peuvent être invités à assister l'artiste en résidence sur une production ou une exposition.

Année de préfiguration 2008-2009 :

- Etienne Cliquet (ESBA Toulouse), septembre 2009

En projet pour 2010 :

- François Deck (ESAG Grenoble)
- Piotr Klemencevitz (ESBAM Marseille)

### 5) Les expositions

XiYiTang peut organiser des expositions à Shanghai dans son espace ou dans des lieux partenaires, en plus des expositions liées aux workshops ou aux résidences.

Année de préfiguration 2008-2009 :

- "Found in Translation", travaux de 8 jeunes artistes chinois, diplômés des écoles d'art françaises.

En projet pour 2010 :

- "Rendez-vous à Shanghai", œuvres des artistes-enseignants de l'ESBAM Marseille, présentées dans la galerie SOPSI (Shanghai Oil Painting & Sculpture Institute). Vernissage le 21 juin, à l'occasion de la journée française à l'Exposition Universelle.

XiYiTang

Shanghai International Academy  
of Postgraduate Studies in Art

2218 Yangshupu Road

200090 Shanghai - China

tel/fax (00 86) 21-65204217

<http://www.xiyitang.cn>



workshop Séverine Hubard et Gilles Picouet, mai 2009

# A propos de la recherche en art et de l'adaptation des écoles au monde qui vient.

Par Pierre Pallard

On nous convie à travailler sur la recherche en art. Souvenez-vous ! Chacun riait de devoir parler en art d'une recherche qui était partout et nulle part. Chacun convenait de l'inconvenance du propos. La pauvreté de l'argumentaire diffusé sur cette question après la réunion de travail du 17 novembre 2009 en témoigne. Quand on y parle de recherche on ne nous y dit rien, et quand on parle d'art on nous répète ce que chacun sait. Les apories qui surgissent tout du long de cette accumulation de courtes remarques sont ignorées avec persévérance, comme si l'impossible définition en devenait d'autant plus désirable. Voilà pourtant que maintenant, entends-je dire, il devient raisonnable, souhaitable et positif de définir la recherche en art ! Ne voyez vous pas que dans cette fine pointe, ce couronnement de l'activité artistique dont on cherche à tracer les contours, c'est un nouvel objet qui s'invente, une nouvelle définition de l'art qui se met en place subrepticement ? De même que Vasari inventait au XVI<sup>ème</sup> siècle du même pas et l'Histoire de l'Art et l'objet de cette histoire - l'art tel que nous le verrions pendant quatre siècles- , ici, avec une étrange rouerie, une feinte innocence, on nous propose d'inventer une recherche et son objet, l'art, le nouvel art, celui qui s'annonce. Car contrairement à ce qui est avancé, ce sera l'art qui finira par répondre aux protocoles de la recherche dans son acception universitaire et non l'inverse. Ainsi renonce-t-on de fait à un moment singulier de notre histoire et tourne-t-on la page de la réforme mise en place dans les années soixante et dix qui mettait en avant le décloisonnement des filières disciplinaires et la pédagogie du projet (bien qu'on s'en réclame toujours). Mais qui ne voit comment les nécessités de notre temps mettront à mal cette manière de faire et de penser dans le cours d'une pédagogie adossée à une recherche incapable d'exister autrement que comme le constat d'une œuvre et promise à s'aligner (sauf à disparaître) sur le régime de la thèse et des preuves.

En effet, les dispositifs d'évaluations dont on assiste à la mise en place ont un but évident. Celui d'adapter en temps réel l'outil pédagogique à la demande sociale (demande sociale dominante, celle d'un ordre économique tout puissant). L'Université dans son ensemble a du se plier à l'exercice. Elle fut pendant longtemps le lieu de reproduction des élites. Elle est devenue aujourd'hui le lieu de formation de générations entières de travailleurs. Tout le poids d'une culture humaniste associée à la légitimité du pouvoir de l'ancienne classe dominante devient inutile. Et l'adaptation doit se faire de plus en plus efficacement, en flux tendu, pouvons nous dire, aux exigences du marché. Les espaces de liberté pour la pensée, dans les dernières décennies, existaient en fait grâce au retard des transformations de l'outil universitaire. La grande maison des Humanités, l'Université, dans son inadéquation même, était un lieu d'inventivité et de critique. Ainsi en allait-il des écoles d'art souvent oubliées dans les replis d'une administration territoriale et provinciale. On put y mener des aventures excitantes et chaotiques. On pouvait s'y réclamer de l'ironie de Duchamp, de l'attitude de Cage ou de la quête de Filliou. Croyez bien qu'une fois définie la recherche en art (!), c'est-à-dire le

nouvel art, cette aimable liberté aura cessé. Le combat devra recommencer...car il ne cesse jamais.

Pendant que les universités allemandes, autrichiennes et suisses luttent à leur tour contre l'esprit de Bologne, les écoles d'art françaises montrent le chemin d'une soumission alerte aux dispositifs qui en assurent la mise en œuvre ; adaptabilité en flux tendu interdisant les retards et les écarts générateurs d'espaces de liberté (Ah ! Hakim Bey !), orientation marquée vers la spécialisation (émergence de DNSEP spécifiques...) dans un esprit de professionnalisation (évaluation des débouchés comme mesure de la pertinence de l'enseignement), visibilité des enseignants dans la sphère d'un monde culturel voué à la logique marchande (les grands collectionneurs, les grandes galeries...), compétition sans vergogne entre les établissements d'enseignement (et pas seulement saine émulation). Imagine-t-on dans un tel contexte une « recherche » libérée de ces grandes orientations convergentes ? Pourquoi échapperait-elle seule dans le dispositif à l'esprit positif et comptable ? Et la soumission des écoles s'est accomplie avec une facilité déconcertante soulignant les paradoxes de la condition artistique dans nos sociétés libérales ; à la fois libre et dépendante, capable de générosité, soucieuse de résister mais individualiste (ô combien !) et soumise au marché et au jeu du pouvoir. La dispersion des écoles faisant le reste. On voit, pour toutes ces raisons, comment aujourd'hui un ministère de la Culture affaibli, et lui-même en pleine mutation, reste pour beaucoup la boussole obligée de leur intelligence malgré l'ambiguïté congénitale de son action. « Voyez comme, au fond, il nous défend ! » entends-je dire. Voyez, voudrais-je dire pour ma part, comment, au fond, il nous façonne complaisamment pour le monde qui vient !

**Pierre Pallard,**  
*professeur d'Histoire de l'Art  
à l'Ecole Supérieure d'Art d'Aix-en-Provence.*

Pour :

- Faire part de votre point de vue et de vos souhaits sur cette lettre
- Communiquer des informations, documents, réflexions
- Communiquer des contacts de personnes susceptibles d'être intéressées par lalettresecoles
- Ne plus recevoir ce document
- ...

[contact@lettresecolesuperieuresdart.fr](mailto:contact@lettresecolesuperieuresdart.fr)

# La vie des étudiants est un grand transformateur

Par Antonia Birnbaum

En 1914, quand Walter Benjamin écrit « La vie des étudiants », il est lui-même étudiant. L'essai est une formulation tranchante des équivoques qui traversent le rapport de l'université à l'intellectualité et à la créativité qui en constitue le foyer. Jamais son auteur n'enseignera ; aujourd'hui on l'étudie à l'université.

Dès le début, l'étudiant Benjamin pressent qu'il y a quelque chose de l'étude auquel l'université est hostile. C'est cette expérience qu'il essaie de formuler en termes kantien, puisqu'il va confronter le devoir-être de la science à la réalité de la vie universitaire. Comment formuler l'impératif qui détermine celle-ci en accord avec sa propre liberté, comment dégager la vie studieuse de son renoncement à elle-même, de sa soumission à des fins hétéronomes ? L'exposition de ce problème génère un glissement : partant d'une réflexion sur une vie en accord avec l'« essence de la science », le philosophe en vient à considérer la vie des étudiants dans sa fonction créatrice.

Le questionnement de la science, Benjamin l'inscrit d'abord dans un champ problématique double : son refus que la science soit soumise à la profession se redouble en une interrogation de celle-ci comme profession (Wissenschaft als Beruf). En l'espèce, il questionne le « tas de savoir pétrifié » dispensé par l'université.

## De la communauté universitaire à la communauté d'étude

La science comme profession : en tant qu'il est partie prenante d'une corporation, l'universitaire exerce un métier. La plupart du temps, ce cadre de métier s'impose aux conceptions et au fonctionnement de l'université. C'est dans sa perspective que la communauté universitaire apparaît davantage comme celle de personnes qui y travaillent, au sens de percevoir un salaire, que comme une communauté incluant tous ceux voués à l'étude.

En quoi consiste ce cadre, puisque les principes internes de la science ne correspondent à aucune fonction professionnelle ? Benjamin le décrit succinctement : la vie de l'universitaire est une non-vie. Car en tant qu'il s'est qualifié pour occuper cette place, l'enseignant possède ce qu'on appelle une compétence, quelque chose qui est déjà acquis. Relativement à son titre donc, l'universitaire est qualifié par un savoir conjugué au passé. De même, relativement à l'exercice de son métier, l'enseignant n'apparaît comme celui qui étudie que parce qu'il est aussi censé être celui qui sait déjà. Une telle position, nous dit Benjamin, est confinée dans l'espace des discours déjà légitimés : elle tend à faire du surplace.

Mais alors, qu'en est-il d'une vie qui étudie, puisque seule cette dernière peut constituer la raison d'être de l'université ? Benjamin va éclairer sa différence d'avec toute profession à partir des questions les plus simples. Qu'est-ce qu'une vie qui s'évertue à lire, à écrire, à regarder, à écouter, à parler ? En quoi ces activités concernent-elles la vie, si on entend par là une inscription dans la réalité ?

La première tâche que se fixe le jeune auteur est de distinguer l'étude qui prépare au métier et l'étude qui correspond à une vie. L'étude finalisée par le métier coïncide avec la reproduction de la vie sociale sous plusieurs aspects. Sa reproduction physique, naturelle, la procréation, sa reproduction salariale, sa reproduction technique (savoir technique lié à une application de ce qui se perpétue). Dans ce texte, le terme de capital n'est jamais mentionné, mais il y opère déjà.

Benjamin souligne que cette logique tend également à s'imposer dans la science devenue métier. Simplement, elle y prend la figure du surplace déjà évoqué plus haut, laquelle imprime une torsion spécifique à la logique de reproduction. Tandis que les études en vue d'un métier conduisent hors de l'université et inscrivent la vie dans son usage, la science comme profession concerne des professionnels voués à ne rencontrer éternellement qu'une seule période de la vie des autres : celle de la jeunesse.

La différence entre communauté d'étude et « communauté universitaire » se précise. Dans cette dernière, les étudiants ne font que passer, alors que les enseignants demeurent. La part qui revient aux étudiants dans une « communauté universitaire » est celle de la jeunesse. Dans cette configuration, la vie étudiante semble indissociable de l'idolâtrie de la jeunesse. L'étudiant est jeune. L'étude est une période de la vie relative à un plus tard. On peut en jouir en attendant de ne plus jouir plus tard, on peut s'y préparer à accéder au plus tard dans les meilleures conditions sociales. Mais dans les deux cas, il n'est encore rien dit de l'étude, sinon que l'on ne la vit jamais au présent.

Dès que le temps d'étude se définit relativement à un plus tard, il se rapproche d'une perte du temps, écrit Benjamin. Celle-ci peut relever soit de la dissipation, soit de l'intéressement. Dissipation : l'étudiant retarde le moment du sérieux de la vie (identifié au métier). Il retarde le moment du sérieux de l'amour (identifié à la famille). Il va chez les prostituées, boit, « jette sa gourme ». Benjamin nomme le symptôme : les études, ce n'est pas sérieux et les étudiants ne les prennent pas au sérieux. Sa contrepartie est l'absence de sérieux et le ridicule associés à la figure professionnelle de l'enseignant. Etant un salarié qui reste dans l'antichambre de la vie des autres, on peut dire que cet antichambre devient son séjour terrestre. Il se voit vieillir dans la vague de jeunes qu'il côtoie et forme, en n'allant jamais dans la vie à laquelle il les prépare. L'enseignant est un « bon élève » qui prépare et se prépare sans fin à une vie qu'il n'aura pas. Toutes les moqueries contre l'enseignant qui « ne sait rien de la vie » renvoient à cette conception d'une vie qui se déroule hors de l'étude. En dehors des étudiants dissipés, il y a bien sûr aussi les étudiants qui perdent leur temps à la manière utile ou intéressée : ce sont les « bons élèves » jeunes, qui réussissent leurs études, c'est-à-dire qui les prennent au sérieux pour avoir une « bonne situation » plus tard. Définir l'étude, non par ses procédures réelles, mais par ce à quoi elle mène, voilà l'impasse. Pour en sortir, Benjamin introduit une coupure. Il se propose de dissocier la vie de l'étude tant de l'idolâtrie de la jeunesse que de sa fonction professionnelle. Cela signifie que la communauté de l'étude, en tant qu'elle est une pratique réelle de transmission, ne coïncide pas avec la division sociale entre enseignants et étudiants. Elle consiste d'abord tout simplement dans le fait de ne plus remettre à plus tard quelque chose. Étudiants ou enseignants, indifféremment, étudient lorsqu'ils mettent l'urgence dans ce qui semble inutile au regard du régime des besoins et des compétences.

La coupure affirme donc que les études ne sont pas soumises à l'utile, qu'elles ne préparent à rien d'ultérieur. Pour autant, Benjamin évite le piège qui consiste à opposer la spiritualité d'un savoir inutile, sans effet, à l'utilité d'un savoir finalisé. Car revendiquer le « sans effet » de l'étude revient encore à admettre que la seule chose effective dans l'étude est son utilité (terme vague qui ne fait que dire moins brutalement que les hommes sont des marchandises pour le marché du travail). C'est ignorer sa force matérielle, ne pas même interroger l'effet qu'elle a tant sur nos vies que sur celle des autres. C'est abandonner cette question, pourtant cruciale, au profit de ce supplément d'âme que l'on appelle « vie de l'esprit » et qui a son lieu d'élection dans le loisir.

Benjamin, au contraire focalise ce problème. Il demande : à quoi ressemble la vie d'un être qui s'est décidé à accorder à la pensée une impor-

tance ? Ce sont alors tout ensemble les concepts de science, de création et de vie qui se trouvent inquiétés. En effet, dans son acception courante le loisir de l'étude coïncide avec le loisir de la jeunesse, tandis que le sérieux du travail coïncide avec l'âge adulte. Dans la plupart des discours l'étude prépare au travail. Sinon elle est un non-travail au sens d'une spiritualité ou, en grec, d'un loisir. Son luxe n'est que le corollaire du travail reproducteur qui se déroule ailleurs ; l'intellectualité identifiée au non-travail participe de la division sociale du travail. Benjamin inverse cette donne. Il conçoit tous les agencements de la vie, labeur et loisir, peines et plaisirs, à partir de l'étude et non l'étude à partir du travail. Plus précisément encore, il repère la perméabilité de la vie des étudiants et des autres sphères de la vie dans la fonction créatrice qui traverse aussi bien la production artistique, littéraire, poétique du présent que la vie universitaire au sens strict.

## La vie des étudiants, une vie métaphysique

Étudier, ce sera lire, écouter, écrire, regarder, parler, sans savoir où cela peut nous mener, en prenant le risque de s'égarer, ou le risque du détour dans le lexique de Benjamin. Les questions de performance, d'évaluation ou de rentabilité s'estompent. Une telle pratique de l'étude ne reproduit pas la société, ce n'est pas son souci. Elle ne prépare ni à la famille ni à la profession ni - ce qui revient pour Benjamin strictement au même - ne retarde ces moments. Ce qui est à conceptualiser, c'est l'unité d'une vie orientée par les trajectoires imprévisibles où l'entraîne une pensée en prise avec le présent.

La vie des étudiants devient le point focal d'une métaphysique. Benjamin y discerne toutes les questions essentielles sur ce qui fait l'être de la pensée, la vie humaine, le lien entre les deux. Mener une vie pensante, telle est la vie des étudiants. Mais qu'est-ce à dire ? La vie a-t-elle pour fonction inhérente de penser ? La pensée n'est-elle pas une non-naturalité ou un des éléments de la non-naturalité de la vie humaine ? C'est d'abord par un « moment kantien » que se précise la pensée de Benjamin. Je rappelle brièvement les questions de la critique kantienne. La critique de la raison pure demande que puis-je connaître, la critique de la raison pratique demande que dois-je faire, la critique de la faculté de juger demande que m'est-il permis d'espérer.

Dans la mesure où il s'agit d'étude, l'on pourrait être tenté de la rapporter à la connaissance, et donc à la première critique. Mais Benjamin prend un autre chemin. En réfléchissant sur les conditions de possibilité de l'étude, il la considère en des termes proches de ceux que développe la réflexion sur la liberté dans la deuxième critique. Il en fait une question pratique.

Quelle est la pratique libre de l'étude ? On sait que dans la Critique de la raison pratique, Kant veut dissocier la liberté de la limitation qui s'impose à la connaissance : ne pas pouvoir atteindre l'absolu. La liberté pratique n'a pas son a priori dans les conditions de la sensibilité, elle est un impératif catégorique. Il s'agit pour chacun de déterminer sa volonté en fonction de ce qui peut être déterminé par la raison comme une maxime universelle. « Ne tiens compte d'aucune inclinaison sensible pour déterminer ta volonté, d'aucune raison contingente. » Dans la raison universelle, la liberté se donne à elle-même sa propre loi. L'impératif moral a cette force qu'il ne se préoccupe pas de ce qui se peut ou ne se peut pas. A l'impossible chacun est tenu. Il ne s'agit pas ici de problématiser ce concept de loi, mais de montrer comment l'ouverture du champ où Kant inscrit la volonté, et la laisse comme problème (on est libre, mais on n'a pas de mains), est celui qu'investit l'essai.

Benjamin reprend la dissociation de la liberté et du besoin dans son analyse de l'étude. Chez Kant, nos manquements à la loi de la raison



Chantal Vey, *Sans titre*, Pékin 2005. Photographie. © Chantal Vey  
Chantal Vey vit et travaille à Toulouse et Bruxelles

marquent une culpabilité ; celle-ci témoigne de notre propre insatisfaction avec le régime des besoins. L'excès sur l'empirie qui caractérise la liberté kantienne est le biais par lequel Benjamin aborde la question du désir d'étude. C'est l'insatisfaction des étudiants avec le régime des besoins qui impulse et organise la vie studieuse. Celle-ci répond à une double logique : le désir d'étude rend impérative une vie en accord avec l'« essence de la science », tandis que le foyer créatif de sa pratique rend impérative une vie en désaccord avec ses propres limites empiriques.

Benjamin formule une première question transcendante : comment concevoir la pratique de l'étude, sans mettre comme condition à cette conception de savoir si elle se peut ou ne se peut pas ? Cela permet de discerner un besoin pratique de l'étude qui n'est jamais le besoin empirique de l'étude.

La vie du besoin et des inclinaisons directes est celle dans laquelle nous nous trouvons et qui n'a pas besoin d'être pensée pour être vécue. Son urgence est immédiate, ses plaisirs également. L'étude y intervient de manière incidente, comme un moyen parmi d'autres pour satisfaire à cette urgence. L'immédiété de la vie soumise au régime des besoins et des compétences suit son cours. Ce faisant, elle remet à plus tard l'aspiration à la pensée, l'évapore en la différant ou en l'instrumentalisant. Pourtant, il y a bien dans cette immédiété des points de butée ou d'impasse, des écarts qui donnent prise à la nécessité de l'étude.

La vie précède l'étude, mais elle recèle des difficultés auxquelles son immédiété ne répond pas, voire qu'elle ne permet pas même de formuler. En ce point, sa réalité se dédouble. La vie précède l'étude qui arrache la vie à elle-même. Si pour la vie empirique (du régime des besoins, des compétences) l'étude est ce qui peut être différée ou instrumentalisée, pour la pratique pure de l'étude la « voix de la conscience » est que nous sommes en retard de par notre inscription dans les soucis de la vie sur le souci de l'étude. Le désir d'étudier nous tarade comme ce à quoi nous ne devons plus déroger, comme une urgence qui coiffe et déloge l'urgence des besoins. Il nous indique notre insatisfaction avec une vie hors de la pensée.

Sa contrainte provient de tout ce qui, dans la réalité empirique ou le monde tel qu'il va, heurte notre aspiration à ce que la vie réelle soit une vie pensée. Le monde des besoins n'est pas LE monde, il demande à être fissuré, déplacé : telle est l'impulsion du désir d'étude benjaminien.

La vie dans l'étude ne renvoie donc pas à l'autonomie de la science, comme pourrait le laisser croire le début du texte. Elle s'appréhende d'abord dans comme une interruption de la continuité du temps empirique.

Selon Benjamin, cet arrachement marque certes une entame, mais il ne suffit pas à déterminer le temps d'étude. Car si les ratés de la vie immédiate peuvent ouvrir à l'étude, ses besoins et ses satisfactions ne cessent pour autant de la refermer. Ainsi, parvenir à étudier, ce n'est pas seulement produire un hiatus. C'est parvenir à surmonter, selon une certaine durée de l'attention, l'ajournement de la pensée à laquelle tend la vie empirique. Plus radicalement, c'est parvenir à transformer la vie immédiate selon son orientation métaphysique.

Comment surmonter cette procrastination de la pensée propre à la vie « immédiate » ? En premier lieu par une discipline, au sens fort de ce terme. Non pas l'arbitraire d'une répression ou d'un contrôle (intérieur ou extérieur), mais la forme de pénibilité et de témérité spécifique du besoin pratique de l'étude. Cette discipline à son tour exige le courage d'aller là où on ne peut plus compter sur ce que l'on sait déjà, où l'on se met à compter sur son attention, sur l'itération, sur la concentration, bref, là où l'on trace un chemin. Elle exige l'effort répété, en dehors duquel rien – concept, archive, équation, déclinaison – ne peut prendre consistance.

Une telle discipline aventureuse rapproche la vie des étudiants des combats menés dans l'art, des efforts des écrivains et des poètes, des nouveaux questionnements et des idées qui surgissent peut-être plus inexactement et moins clairement, mais plus intensément dans la vie de l'art et dans la vie sociale que dans le giron de la science. On l'aura compris, cette discipline est de nature différente que la pénibilité associée au travail au sens marchand, qui relève lui du régime des besoins.

Considéré du point de vue de sa logique, le temps de l'étude correspond à une inversion de son déroulement immédiat : à la contrainte continue du besoin se substitue l'urgence d'un arrachement, lequel à son tour s'articule, non pas sur une satisfaction directe mais sur la médiation précaire d'un désir. Cette inversion permet de comprendre que quand on se met à étudier, on se sent toujours déjà « en retard » sur ce que l'on aurait dû lire, écrire, écouter. Ou pour le dire autrement : les études relatives à un « plus tard je m'y mettrai », c'est le temps normal de l'étude au sein de la vie empirique. Et l'épreuve de « s'y mettre » fait apparaître le cours du temps empirique comme un empêchement au regard du temps de l'étude.

Ce retard de la vie empirique donne une première formule problématique de l'impératif benjaminien de l'étude : ne plus remettre à plus tard le fait d'étudier, telle est la détermination de la pratique qui est à la hauteur de la vie de l'étudiant. Le nom de l'inclinaison spécifique qui brouille cette loi de la science est lui aussi temporel : c'est la subordination du temps de l'étude aux contraintes de l'immédiateté de la vie.

L'étude avère une temporalité paradoxale : elle prend son départ dans l'ajournement de ce qui a déjà l'allure d'un ajournement, sa propre remise à plus tard au jour le jour. Ainsi, la césure du temps empirique entame le temps de l'étude et donc lui appartient, tout comme la difficulté de surmonter le retour à l'empirie reviendra toujours comme problème de l'endurance, ou de la patience nécessairement intermittente de la lecture, de l'écriture, de l'écoute. Le temps dispersé, le temps du besoin, le temps « pour rien » traversent la vie studieuse : l'inachèvement, l'hétérogénéité en sont des déterminations positives. Non seulement personne n'étudie « tout le temps », mais, plus essentiellement, il n'y a personne qui serait voué à n'étudier jamais.

## Trajectoires obliques: les relations entre université, art et société

Contrairement donc à ce qui se passe chez Kant, Benjamin élabore la

diagonale temporelle d'un passage, il lui donne la formulation pratique d'une discontinuité effective. Le déboîtement de la vie dans la pratique de l'étude est une vie dont il y a histoire : on sort de la critique kantienne pour entrer dans les parages de la dialectique. La pratique de l'étude produit une traversée, une expérience. Elle invente une trajectoire dans le monde, le transforme au lieu de se plier à ses lois.

Benjamin scande une tension, un intervalle. Etudier est alors plus proche d'un frayage et d'un déplacement que d'un effort d'atteindre à une autonomie placée hors de portée. Ce déplacement rend compte de l'urgence qui la contraint : de ce que le monde du besoin n'est pas le seul monde, en aucun point de ce monde.

A ce titre, l'étude n'est jamais identique à ce qui est « validé » par l'institution. Car en tant qu'elle est institution, elle ne peut avoir à faire avec la pensée que lorsqu'elle est conjuguée au passé. De ce fait c'est bien dans sa fonction diplômante que l'université sera toujours la « moins » scientifique, la plus hétéronome, tandis que par sa fonction de transmission (dans les actes intellectuels qui s'y construisent au présent) elle interrompt la reproduction du savoir et ouvre à des frayages imprévisibles.

Comment cette urgence d'étudier intervient-elle dans la relation entre université et société ? La première chose à noter est que dans la mesure où il est un temps soustrait au besoin, ce temps de l'étude n'a pas de lieu qui lui soit propre. Historiquement, l'université est certes un des lieux qui a abrité la possibilité de l'étude, surtout lors du moment héroïque de l'université allemande, aux alentours de 1800. La conjoncture intellectuelle, artistique et scientifique de l'idéalisme et du romantisme avait alors croisé celle d'une institution qui se façonnait dans son sillage.

Mais l'on prend au sérieux l'insatisfaction devant le régime des besoins comme inchoatif de l'étude, celle-ci peut tomber en n'importe qui et dans n'importe quelle situation de la vie. Pour faire droit à cette urgence, Benjamin tend l'arc métaphysique. Il soutient que l'étude ne peut avoir lieu dans l'université que parce qu'elle a réellement lieu hors de l'université. C'est l'extériorité de l'étude formatrice de la vie qui confronte l'institution à l'exigence d'une enquête, à une perplexité face à un problème, qui déstabilise sa tendance à s'approprier la science comme « métier ».

Ce rapport à l'hétérogénéité ne revient plus à la détermination philosophique classique allemande de l'université. Pour simplifier, rappelons que celle-ci consiste à dire que l'université a un rapport à l'étude en tant qu'elle se soumet à l'exigence de la science. Elle renvoie à l'autodétermination par laquelle le savoir est capable de retrouver en lui-même les principes de son engendrement, de rendre raison de tous les présupposés qui le conduisent : ne se fondant que sur lui-même pour se légitimer, il est dit autonome.

Pour une telle autonomie, le problème de l'écart entre la science comme métier et la vérité comme pratique risquée d'un sujet n'existe tout simplement pas. D'où la conviction de Humboldt qu'il peut y avoir continuité entre les principes de la science du vrai et les principes fondateurs de l'université. En 1914, ce texte d'un Benjamin âgé alors de 25 ans fournit déjà un diagnostic parfaitement clair du point aveugle qui conduira l'université allemande à sombrer sans un soubresaut en 1933.

Chez Humboldt, le principe idéal est certes censé fonder le principe institutionnel, mais justement, tout dépend d'un idéal et rien d'une pratique : c'est une position de faiblesse inouïe. Chez Benjamin le point d'appui est tout autre : « La communauté étudiante serait à considérer dans sa fonction créatrice comme le grand transformateur, qui, moyennant sa disposition philosophique, transposerait en questions scientifiques les nouvelles idées, lesquelles tendent à s'éveiller plus tôt dans l'art, dans la vie sociale que dans la science. » Hétérogénéité du temps et du lieu de la pensée contre hétéronomie du métier, réel qui pousse à penser contre une science fondée en son autonomie : ainsi Benjamin vit-il l'étude.

A lire Benjamin avec attention, on s'aperçoit que la singularité de son essai tient dans ce qui inquiète les attendus de l'autonomie de la science. Ou, plus précisément : le texte prend bien son départ dans une certaine idée de la science adossée au privilège de la philosophie, mais pour s'en éloigner. Cela apparaît clairement lorsqu'on interroge la constellation nouvelle entre création et science qui s'y dessine. En ce tracé et par lui, Benjamin s'arrache à l'idéal universitaire du métier de chercheur, n'hésitant pas à s'appuyer sur le pathos poétique de Stefan George pour récuser la dégradation de la transmission en fonction professionnelle. En tout cas, alors même qu'il est encore étudiant, alors même qu'il ne deviendra jamais enseignant, la question métaphysique de la science ne semble plus à Benjamin pouvoir être posée hors de la question de savoir quel agencement de la vie est mis en jeu dans sa pratique, quelle césure elle introduit dans le régime des compétences.

Un tel agencement se déchiffre à même le curriculum vitae de Walter Benjamin. Hormis son excellence, ce curriculum est somme toute typique de nombreuses trajectoires du vingtième siècle. Benjamin a fait des études de philosophie à l'université, mais sa première rencontre forte se fit avec des êtres de papier, non des enseignants. Alois Riegl sur l'art de la Rome antique, Emil Petzold sur Hölderlin. Il a milité contre la Première Guerre dans les mouvements de jeunesse, a fondé une revue, puis une autre. Il a étudié chez Moritz Geiger, mais ne devint pas son disciple. Il a soutenu une thèse Concept d'esthétique critique dans le romantisme allemand et voulait passer son habilitation parce que son père, antiquaire, lui aurait alors fourni un revenu stable, mais, manque de chance, son étude sur le drame baroque allemand ne fut pas acceptée à l'université de Francfort. Manque de chance ou peut-être pas : il s'était sciemment attaqué aux seuls qui auraient pu vouloir le soutenir, les disciples du cercle de George.

Il a écrit pour nombre de journaux, a couru le cachet, n'a jamais enseigné : perpétuellement assailli de problèmes d'argent, en sus de tous les problèmes que rencontrait en ces années un intellectuel juif allemand. Il a traduit Proust et Baudelaire. Il a été protégé par Hofmannsthal qui

le publia dans les *Neue Deutsche Beiträge*. Ses rencontres décisives eurent lieu avec Brecht, Adorno, Scholem. Quant aux faits, sa trajectoire d'intellectualité fut celle d'un anonyme qu'hormis ses proches, tous qualifiaient d'abscons. Quant à l'effectivité, il a contraint le devenir de la philosophie dans et hors de l'université. Il est lu par nombre de gens aux intérêts très différents. Il est un des rares philosophes (avec Leibniz parmi les classiques) qui nous permet de concevoir l'excellence sans être obligé de l'associer à la grandeur. Bref, il y a bien des gens qui tentent ainsi de vivre, en ce moment même.

**Antonia Birnbaum**  
*Toulouse, décembre 2009*

Antonia Birnbaum vit et travaille à Toulouse et Paris ; elle est maîtresse de conférences à Paris 8, UFR Arts, philosophie, esthétique, habilitée à diriger des recherches. Elle a publié *Nietzsche, les aventures de l'héroïsme* (collection critique de la politique, Paris, Payot 2000), *Le vertige d'une pensée. Descartes corps et âme* (Lyon, Horlieu, 2003), *Bonheur Justice Walter Benjamin* (Payot, collection critique de la politique, 2009). Elle dirige un programme de recherches sur l'art contemporain au collège international de philosophie.

*Télécharger "La vie des étudiants est un grand transformateur"*



Marie-Johanna Cornut et Kirill Ukolov, *Amphithéâtre*, 2010 © Marie-Johanna Cornut et Kirill Ukolov, Ecole des Beaux Arts de Toulouse.

# Un autre visible

## Jean-Louis Leutrat / Jean-Charles Agboton-Jumeau

Jean-Louis Leutrat (né en 1941), universitaire, a été président de l'université de la Sorbonne nouvelle, de 1996 à 2001. Il a également enseigné en école d'art. Spécialiste du western et de l'analyse des films, il a développé une poétique du cinéma dans *Kaléidoscope* (PUL, 1988) et *Vie des fantômes* (Cahiers du Cinéma, 1995). Avec Suzanne Liandrat-Guigues il a publié notamment une trilogie sur les cinéastes de la modernité, *Jean-Luc Godard simple comme bonjour* (L'Harmattan, 2004), *Jean-Daniel Pollet : Tours d'horizon* (Editions de l'œil, 2005) et *Alain Resnais* (Cahiers du cinéma, 2006). Il est également spécialiste de Diderot et de Julien Gracq. Son dernier ouvrage vient de paraître aux éditions De l'incidence : *Un autre visible, Le fantastique du cinéma* (2009). Il achève une édition critique des *Mémoires du marquis de La Fare* (à paraître en 2010) et prépare une étude des *Histoire(s) du cinéma de Jean-Luc Godard*.

Dans *Un autre visible*, Jean-Louis Leutrat cherche à développer un type de recherche qui ne repose pas sur l'exposé d'une théorie (ou l'adhésion à une théorie) mais sur sa forme même. Il essaie de proposer « une forme qui pense ».

C'est ce qui a conduit Jean-Charles Agboton, critique d'art, à s'entretenir avec lui de l'art, de l'enseignement... dans la situation d'aujourd'hui.

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - En exergue de notre entretien, je souhaiterais avoir votre sentiment sur un extrait de l'Abécédaire de Deleuze, à propos de l'université – que vous avez bien connue – en général et des écoles en particulier.**

Voici cet extrait :

« Claire Parnet : Et est-ce que tu crois que, à l'université aujourd'hui, l'ère des grands professeurs est révolue, ça n'a pas l'air d'aller très fort quand même, l'université ?

Gilles Deleuze : Moi j'ai pas beaucoup d'idées là-dessus parce que je n'en fais plus partie mais j'en suis parti à un moment qui était terrifiant ; moi je ne comprenais pas comment les professeurs pouvaient encore faire des cours ; c'est-à-dire, ils étaient devenus des gestionnaires [...] L'université cessera d'être un lieu de recherche ; ça fait qu'un avec l'entrée en force de disciplines qui n'ont rien à voir avec des disciplines universitaires ; moi mon rêve ce serait que les universités restent des lieux de recherche et que, à côté des universités soient multipliées des écoles [...] Mais dès le moment où on fait entrer dans l'université des matières d'école, l'université n'est plus un lieu de recherche, donc... et on est de plus en plus mangé par des histoires de gestion [...] mais enfin la tendance me semblait être la disparition de la recherche dans l'université, la montée dans l'université des disciplines qui ne sont pas des disciplines de recherche, qui ne sont pas des disciplines créatrices... C'est pour ça qu'on appelle à l'adaptation de l'université au marché du travail ; ce n'est pas le rôle de l'université de s'adapter au marché du travail, c'est le rôle des écoles ! »

Jean-Louis Leutrat - Oui, Deleuze a raison à cent pour cent. Tout ce qu'il dit s'est réalisé exactement comme il le prévoyait (l'Abécédaire a été enregistré en 1988 !). Transformation des universitaires en gestionnaires ; introduction dans l'Université des "matières d'école" (à ne pas confondre avec les écoles d'art !) ... Cela s'est fait progressivement, avec l'accord (il faut bien le dire) d'une partie des intéressés et des syndicats. Gestion du savoir, mais aussi gestion tout court de l'institution (ce qui permet au passage de supprimer les postes de personnel administratif). La fonction de président d'université a été la première où cela s'est vu avec évi-

dence. Un président ne peut plus faire de recherche, mais il se prend au jeu des rapports de force, des négociations avec les instances ; la griserie de la politique le saisit, etc. Puis ce sont les directeurs de composantes (UFR...) qui ont été atteints. Ensuite, les responsables de niveau... Il faut sans cesse remplir des dossiers administratifs (avec questionnaires et tableaux Excel !), chaque année de plus en plus épais ; et bien sûr répondre à cette exigence vous empêche de travailler intellectuellement. Mieux encore, on a créé des écoles doctorales qui ont permis de contrôler la recherche proprement dite. Les directeurs des écoles doctorales sont très fiers de leur fonction, ils se sont coulés immédiatement dans le moule de la société de contrôle, et ils sont en mesure de prendre des décisions relatives aux orientations de la recherche, d'imposer à leurs collègues tel ou tel cheminement, le plus drôle étant que certains de ces directeurs (ou directrices) ont eux-mêmes une activité de recherche très réduite.

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Pour que le DNSEP soit admis au grade de Master, c'est pourtant précisément ce modèle où, visible-ment, la recherche est éclipsée par la bureaucratie, que les prescriptions de l'AERES entendent imposer aux écoles d'art. Je cite : « Pour les enseignements théoriques (et les enseignants), l'adossement à des équipes de recherche au sens universitaire est à structurer. Les écoles devront établir des partenariats avec les équipes d'autres établissements d'enseignement supérieur et/ou leurs enseignants docteurs devront intégrer ou s'associer à une équipe de recherche universitaire. »**

Jean-Louis Leutrat - Comme quoi l'ère des grands professeurs est révolue (du moins en sciences humaines) ; celle des petits chefs bat son plein. Il faut être efficace, rentable, refuser l'élitisme, ou ce qu'on appelle ainsi, cesser d'enseigner l'anglais de Shakespeare au profit du *Wall Street English*, s'adapter au monde du travail (!), etc., etc. Sincèrement, je plains les pauvres enseignants-chercheurs qui viennent d'entrer dans l'université (du moins ceux qui sont animés par le désir de faire de la recherche, et ils existent). Alors, vouloir une qualification universitaire pour les enseignants des écoles d'art, c'est faire entrer ces écoles dans la même spirale catastrophique que celle où se trouvent prises les universités de sciences humaines (car je ne pense pas que le modèle qu'on leur propose soit les universités juridiques ou les universités scientifiques). Mais, de toutes manières, y aurait-il un intérêt à vouloir cette qualification ? Cela signifie-t-il que les enseignants des écoles d'art devraient être des universitaires ? « Partenariat », voilà un mot magique de notre époque qui est censé, comme beaucoup d'autres, résoudre les problèmes. Les partenariats ne se commandent pas du dehors, ils se créent par nécessité ; sinon ils n'ont pas lieu d'être.

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Selon vous, y aurait-il des différences entre l'enseignement des sciences humaines par exemple et celui des arts ?**

Jean-Louis Leutrat - Si l'on revient à Deleuze, si l'on reprend ses termes, les artistes créent des percepts et les universitaires (dignes de ce nom) devraient créer des concepts. Ces types de création se recoupent quelque part mais nécessitent des démarches différentes. Il est bon que les créateurs de percepts (les artistes) n'ignorent pas qu'il est d'autres modes de création, et même qu'il puisse y avoir des échanges, mais leur formation doit garder sa spécificité. Un mémoire de diplôme dont le modèle serait la thèse universitaire, cela n'a pas de sens : c'est méprisant, et pour ce mémoire de diplôme et pour la thèse universitaire. Je veux dire que l'un et l'autre ont leurs caractères propres qu'il faut maintenir. Remarquons d'abord que, le temps pour préparer une thèse ayant été réduit, les thèses en lettres et sciences humaines sont de moins en moins du niveau des grandes thèses d'antan qui représentaient une avancée dans leur domaine propre (avec des nuances sans doute selon les lieux et les disciplines). A lorgner du côté des Etats-Unis et de leur PhD on finit par

tout perdre ! (Mais reconnaissons que nos gouvernants s'en moquent, car ce type de recherche pour eux n'est pas productif.) Alors, proposer la thèse comme modèle, c'est proposer un modèle dévalué comme idéal à atteindre. Cela n'a pas de sens. Un second point concerne la difficulté éprouvée à l'université face à un travail comportant une part (plus ou moins importante) de création artistique ; cela se voit notamment dans le domaine des arts plastiques : les universitaires ne sont pas formés pour juger une telle entreprise alors que dans les écoles d'art les choses se présentent autrement. On pourrait ajouter que dans ces écoles on éprouverait vraisemblablement la même difficulté à juger des travaux de type universitaire. On en revient à ce que je disais : est-ce que les enseignants des écoles d'art devraient être des universitaires désormais ?

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Peut-on, alors, envisager un "mémoire", puis une recherche, en fonction de percepts ?**

Jean-Louis Leutrat - Il faudrait d'abord s'interroger sur l'AERES et son rôle. D'où vient cette instance qui porte des jugements ; de qui est-elle composée ; d'où tire-t-elle ses directives ? Les universités subissent aussi ces visites "de contrôle" (Deleuze avait pronostiqué les sociétés de contrôle ; nous y sommes) qui sont faites par d'autres universitaires qui s'arrogent le droit de juger le travail de leurs collègues. Bien sûr, il est clair que dans certaines équipes de recherche on ne fait pas beaucoup de recherche ; mais précisément pourquoi créer des équipes ? Qu'on ait créé une instance comme l'AERES est bien la preuve qu'on est entré dans un système universitaire dont les valeurs se sont inversées. Pour certaines disciplines, lettres, arts..., la recherche est un travail avant tout individuel. Les équipes devraient être l'exception et non la règle. L'AERES vient contrôler des équipes, des écoles doctorales et leur attribue des points (des notes : A, B, C). Mais où est la vraie recherche, c'est-à-dire celle des individus ? Peut-elle être jugée à la suite d'une visite sommaire ? Qui a qualité pour le faire puisque précisément un chercheur de pointe est seul de son espèce ? L'idée est de rabattre toute recherche sur le modèle des sciences dures : chaque fois que l'on parle de recherche dans la presse, même spécialisée, c'est aux sciences dures que l'on se réfère implicitement ou ouvertement. Or une recherche dans le domaine littéraire, par exemple, se fait tout autrement qu'une recherche en chimie. Que l'université ait eu besoin de changements, c'est l'évidence même, mais la réforme en cours (qui permet au *Monde* du 13 janvier de titrer « L'université fait sa révolution » !) accentue tout ce qui n'allait pas sous prétexte d'améliorer le rendement (et donne des armes pour ce faire)...

Ce n'est pas à moi de déterminer ce que devrait être une recherche dans le domaine des percepts. Les enseignants des écoles d'art sont mieux placés que je ne le suis pour le faire. Ce que je sais c'est qu'une recherche dans ce domaine (comme dans le domaine des concepts) doit apporter du nouveau et qu'il est toujours délicat de déterminer le nouveau en raison des habitudes sur lesquelles on vit. Ce qui est certain également c'est que cette recherche ne doit pas s'effectuer en ayant à l'esprit des contraintes liées au monde extérieur (comment vais-je pouvoir négocier mon travail pour m'insérer dans l'univers impitoyable qui est le nôtre, celui des marchés, etc.). On peut néanmoins imaginer que, dans notre société, des travaux créatifs demeurent possibles, même s'ils sont de plus en plus « dans la marge ». Je pense que nous sommes entrés dans une période assez sombre pour les créateurs de percepts et de concepts. D'où l'utilité de lieux où puisse s'exercer une réflexion vraiment libre, comme l'étaient les universités et comme le sont peut-être encore les écoles d'art ; d'où, aussi, la nécessité pour les pouvoirs en place de détruire ces lieux, ou de réduire leur marge de manœuvre ! En fait, c'est un problème politique.

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Comment situez-vous votre "poïétique", dans votre dernier livre notamment ?**

Jean-Louis Leutrat - Ce livre, *L'autre visible*, représente un type de re-

cherche qui voudrait faire des propositions non pas par l'exposé d'une théorie (ou l'adhésion à une théorie) mais par sa forme même. Dans cette mesure ce livre se rapproche, ou voudrait se rapprocher, d'un travail "artistique" : il essaie de proposer "une forme qui pense". C'est un peu prétentieux, je le sais, et j'ignore si j'ai réussi ou non, mais je crois que le soin apporté à l'écriture et à l'architecture d'un ouvrage sont susceptibles de faire naître des idées par une autre voie que l'exposé en forme. Une forme qui pense ne se réalise pas par une opération du Saint-Esprit : il faut beaucoup s'exercer pour y parvenir ; en sens inverse, la pensée qui donne une forme comporte un grand risque, celui de produire une œuvre démonstrative. Mais tout cela est affaire de dialectique personnelle ; il n'y a pas de règle.

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Pourriez-vous préciser votre pensée au regard du cinéma, en tant que forme précisément ?**

Jean-Louis Leutrat - Plutôt que de parler du cinéma, ce qui nous entraînerait trop loin, je vous répondrai sur l'enseignement du cinéma qui est déjà un sujet à lui tout seul. Pour comprendre ma position il est nécessaire de faire un petit retour en arrière, sans remonter au déluge. Quand l'enseignement du cinéma a été créé, le premier problème rencontré a été bien sûr : qu'enseigner ? Nous étions alors en pleine période structuraliste, beaucoup d'effervescence régnait autour des sciences humaines dominantes (la psychanalyse, l'anthropologie, le marxisme, la linguistique...). Les idées fusaient, s'entrechoquaient, il était difficile que le domaine cinématographique leur échappe. Cette effervescence avait également son revers, si je puis dire, qui était peut-être inévitable : elle s'accompagnait de ce que Starobinski appelle les « tyrannies méthodologiques ». La sémiologie metzienne campait au milieu des études cinématographiques, et avec elle la narratologie. À côté de Christian Metz, les *Cahiers du cinéma* forgeaient dans la douleur une langue critique, assez barbare dans sa sophistication, où la psychanalyse voisinait avec une variante du marxisme, Lacan avec Althusser. Chacune de ces positions se voulait exclusive et se montrait cassante à l'égard de ceux qui n'entraient pas dans ses vues. Ce n'est pas tant d'ailleurs l'intolérance de ceux qui les incarnaient qui me gênait, que le sentiment que les films n'étaient pour eux que des prétextes, que la position théorique importait plus que les œuvres. Si je manifestais une attitude très réservée à l'égard de la sémiologie, en revanche j'avais beaucoup d'admiration, dans le domaine littéraire, pour la nouvelle critique telle que Roland Barthes l'incarnait, enfin un certain Roland Barthes, celui du *Plaisir du texte* et non celui du *Système de la mode*, et pour ceux qu'on a regroupé sous l'étiquette « École de Genève », tout particulièrement Jean Starobinski et Jean Rousset...

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Pardon de vous interrompre mais c'est justement pour des raisons hautement académiques que Barthes a dû écrire *Système de la mode*, un ouvrage plus "sérieux", censé lui ouvrir plus facilement les portes... du Collège de France ! Ce qui du reste n'a pas marché ! Si je me souviens bien, obstruction de Levi-Strauss, je crois...**

Jean-Louis Leutrat - C'est tout à fait possible. De toutes manières il faut se méfier des systèmes ; dans un premier temps ils rassurent, puis ils deviennent contraignants. Or c'est précisément le risque encouru dans ces années 1970. Il convient toutefois de distinguer entre les systèmes (ou théories) de cette époque et la méthodologie tant à la mode aujourd'hui. Les premiers faisaient bouger les choses, parce qu'ils étaient contraints à dialoguer avec d'autres (ou à lutter contre d'autres), alors que la méthodologie est un instrument stérilisateur. Quant à la théorie, je distingue évidemment les propositions affirmées au sein d'une philosophie (Deleuze par exemple) de celles qui proviennent d'une théorie du cinéma stricto sensu (Christian Metz par exemple, mais je pourrais donner d'autres noms). Il me semble que ces textes n'ont pas le même statut.

J'aime assez une pointe perfide de Julien Gracq, parlant de « *ces gens qui, croyant posséder une clé, n'ont de cesse qu'ils aient disposé votre œuvre en forme de serrure* ». Aussi ne suis-je pas fervent des textes qui découvrent dans l'œuvre qu'ils analysent les présupposés de leur théorie. Aujourd'hui, je dirais que l'approche cognitiviste du cinéma me semble caractéristique d'une telle obstination. Si je revendique quelque chose en ce qui me concerne, c'est donc un style d'interprétation. L'analyse des films ne doit pas ignorer toute théorie, mais elle doit savoir que, quand l'œuvre prend le large, la théorie reste sur le quai. Il faut accepter aussi, comme le dit toujours Starobinski, que « *le commentaire, si éclairant qu'il soit, doit se faire oublier et relancer vers des horizons nouveaux, de nouvelles opacités* ». Si je pense que les théories, quelles qu'elles soient, sont nécessaires, en revanche, pour moi, les méthodes comme je viens de le dire ne le sont pas. Au mieux, les formules de méthode ne seront à tout prendre que « *la légitimation ou la critique des chemins parcourus. Elles viennent après coup rationaliser et mettre de l'ordre artificiellement. Elles figent a posteriori ce qui était élan et mouvement* » (Starobinski). Donc Jean Starobinski m'a prévenu contre toute attitude dogmatique. Et lorsqu'il le fait, c'est pour prôner une fidélité au mouvement de l'œuvre : « *Un travail s'accomplit en moi par le déroulement du langage de l'œuvre. J'en possède la certitude immédiate. Mon émotion, mes sensations intérieures en marquent fidèlement le profil actuel de l'œuvre. Toute description ultérieure doit garder la mémoire de ce fait premier pour lui apporter si possible une clarté supplémentaire.* » Ce que Jean Starobinski dit ici de l'œuvre littéraire me semble valoir pour l'œuvre cinématographique. On peut même prolonger sa remarque. Il parle d'émotion, de sensation intérieure, on pourrait parler aussi de percept ou d'affect. Il y a effectivement du percept, de l'affect et du sens dans les films, d'où un écheveau de pistes enchevêtrées, de constitution réticulaire, et un mouvement général de l'œuvre au milieu de cet enchevêtrement, qui est une nouvelle complication après celle qui résulte de l'intrication ordinaire de matières d'expression différentes. Donc il faut restituer le mouvement de l'œuvre et, pour cela, la déplier, la mettre à plat, non pas pour l'autopsier, mais pour établir une cartographie de lignes dynamiques, de processus et de chemins qui sont souvent des chemins buissonniers...

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - Justement, depuis que se pose la question du "mémoire" en école d'art, je ne peux me défendre de considérer les Histoire(s) du cinéma de Godard - plus précisément, leur version imprimée en 4 tomes - comme une mise en œuvre prodigieuse de percepts esthétiques, sociaux, politiques, anthropologiques, etc., répondant pleinement mais à leur manière, à ce que pourrait être une "thèse" spécifique d'étudiant en école d'art. Qu'en dites-vous ?**

Jean-Louis Leurat - Oui, le livre de Godard est considérable et c'est placer la barre très haut que de citer ce livre qui ne se comprend que relativement aux DVD et aux CD qui portent le même titre. Mais il est bien d'avoir un exemple comme celui-ci, il est bien de placer la barre très haut. Il est bien aussi de rappeler la grandeur de Godard à un moment où il devient de bon ton de le rabaisser avec des arguments souvent odieux. Avant de revenir à votre question sur la "thèse" d'un étudiant en école d'art, je voudrais faire retour à l'université et à la place difficile qui y a été faite aux enseignements relatifs à l'art (attention : je ne dis pas aux enseignements artistiques). L'histoire de l'art est rattachée à l'histoire (comme l'archéologie). Une aberration ! Les enseignements de la musique, du théâtre, du cinéma, etc., sont partagés entre les théoriciens et les praticiens dont les critères sont différents. Et comme il est très difficile à l'université de réaliser des films ou de monter des pièces de théâtre, je pense qu'il faut laisser aux écoles d'art, aux conservatoires, etc., le soin de former des artistes. Ce qui ne signifie pas que les étudiants ne puissent avoir un aperçu de ce qu'est un travail créatif (dans le domaine des concepts) ; et si leur vocation est de ce côté, des passerelles devraient exister leur permettant de changer de cheval et de destination. A l'université, les travaux de recherche passent par l'écrit et c'est très

bien ainsi. L'instrument à la disposition des étudiants est la langue française qu'il faut maîtriser pour pouvoir exprimer des idées, et hypothétiquement créer des concepts un jour. C'est un instrument précieux. Mais lorsqu'on est étudiant dans une école d'art, on possède d'autres instruments qui sont ceux de la discipline que l'on a choisie (arts graphiques, vidéo, sculpture, photographie, etc.). Il est très important qu'un étudiant ne parte pas avec l'idée qu'il va pouvoir inventer ex nihilo : la connaissance du passé est capitale et il n'est pas interdit non plus d'aller voir du côté de ceux qui expriment des idées à travers la langue. Mais il me semble qu'une thèse pour un étudiant en école d'art doit lui permettre de mobiliser le savoir qu'il a acquis relativement à ces "langages" spécifiques. Et il a nécessairement appris qu'à l'aide de ces langages il crée des percepts, et que, au-delà, un travail formel exprime une pensée. Il doit pouvoir accompagner son travail dans le langage spécifique qu'il a choisi d'un mémoire explicatif où, selon son libre choix, il expliquera (par l'écrit) les difficultés qu'il a rencontrées, les objectifs qu'il s'est fixés, etc. pour ce qui est sa "thèse" principale. (Mais on voit bien que le mot "thèse" est totalement inapproprié puisqu'une thèse est en principe une démonstration réglée par un raisonnement et des arguments.)

**Jean-Charles Agboton-Jumeau - De nos jours me semble-t-il, y compris dans les domaines qui nous concernent ici, tout le monde paraît obnubilé par la visibilité : ainsi, l'AERES s'en prévaut sans aucun complexe ; explicitant le « critère n° 2 » de la grille de « notation multicritères des unités de recherche » qu'elle a élaborée, elle dit : « Cette notation prend en compte la notoriété, la visibilité, l'attractivité du laboratoire ou de l'équipe et de ses membres. »<sup>3</sup> Bibliométries, médiométries et autres "indices de performance" ou Benchmarking largement inspirés du marketing managérial, me semblent échantillonner à l'envi cette hystérie de la surexposition. Or, écrivez-vous page 90 de votre dernier ouvrage par exemple, « Il y a dans ce film "des choses vues sans vision", et un dédoublement de l'espace, des êtres, du mouvement ("décollé de lui-même"). Tout se dédouble dans la représentation et dans un Dehors qui n'est pas de l'ordre du visible - ou alors, il l'est d'un autre visible. » La vocation de tout artiste me semble être en effet, de parvenir un jour ou l'autre à cette perception sans vision, de la même manière au fond que Mallarmé disait que « la littérature, d'accord en cela avec la faim, consiste à supprimer le Monsieur qui reste en écrivant. Celui-ci que vient-il faire, au vu des siens, quotidiennement ? » Ne croyez-vous pas que l'université cultive désormais une sorte d'agoraphobie à l'endroit de ce Dehors et, enfin, en quoi selon vous cet autre visible travaille tout pédagogue, quel que soit l'objet de son enseignement ?**

Jean-Louis Leurat - Je ne puis qu'être d'accord avec ce que vous dites. Ne confondons surtout pas le visible et la visibilité. La visibilité comme le partenariat (ou l'attractivité) est un autre mot magique : toujours *Le Monde* du 13 janvier évoquant une structure « petite, isolée et en quête de visibilité »... Qu'est-ce que cela signifie « la notoriété, la visibilité, l'attractivité du laboratoire ou de l'équipe et de ses membres » ? Tout ce vocabulaire est hautement révélateur. Laboratoire : où utilise-t-on ce mot, sinon dans les sciences dures ? Equipe : j'ai dit tout à l'heure que le travail dans nos domaines était avant tout individuel. On peut évoquer la visibilité d'un Van Gogh de son vivant, et combien d'exemples pourrait-on donner... Et comme vous dites : qu'est-ce que cette hystérie de la surexposition ? Que des universitaires s'en fassent les propagateurs, cela montre bien où nous en sommes. Je ne veux pas revenir sur cette institution nommée AERES, mais, que voulez-vous, elle correspond à l'air du temps, aux idées reçues diffusées quotidiennement dans la presse et par d'autres voies, pour tout dire au consensus de la société médiocre qui est la nôtre. Il fut un temps où l'on disait : « *quand j'entends le mot culture je sors mon revolver* » (ce pourrait être aussi bien le mot intellectuel). Cette violence n'est plus nécessaire. Le mépris de l'intellectuel, l'inutilité de la culture sont devenues des banalités. Le mot "universitaire" lui-même est devenu péjoratif (qualifier ainsi un livre, c'est dissuader de

l'acheter). Voyez également comment le mot "artiste", lui aussi, est galvaudé aujourd'hui. On devrait faire une étude sur les mots magiques, sur les glissements de sens, sur les connotations attachées aujourd'hui à certains mots, sur les basculements qui s'opèrent ainsi du positif au négatif... Il est clair que les membres de l'AERES ne sont pas travaillés par *un autre visible* ou par *la pensée du Dehors* (qu'est-ce que c'est que ça ?). Leur objectif même est leur extinction. C'est que cet autre visible ou ce Dehors sont difficiles d'accès (ils exigent humilité et patience ; les résultats ne sont jamais acquis), et en outre « ce n'est pas clair »... Face à des exigences de visibilité, cette autre exigence qui a du mal à se définir ne « fait pas le poids », parce qu'on ne peut la comptabiliser, la faire rentrer dans des tableaux « Excel » ou autres. Aujourd'hui, il ne faut pas être humble, il faut savoir se vendre, occuper le terrain, être visible. Pourtant, tout vrai enseignant, où qu'il soit, a pour mission d'apprendre aux autres, et de vivre pour lui-même, le fait que le savoir ou l'apprentissage sont sans fin.

avec colère et humour. Faisons comme lui. Bonus : l'apprentissage du passé, l'humilité curieuse, le pouvoir de nuancer, la patience, la rigueur, l'éveil, l'audace et la volonté de rompre quand c'est éprouvé comme nécessaire... Malus : le vacarme, l'oubli, l'obscurantisme, le mépris, l'arrogance, l'information et la communication (les media), la méthodologie, l'hystérie de la surexposition, la société de contrôle... C'est une répartition à prendre évidemment « avec un grain de sel » ou, comme disent les anglo-saxons, « tongue in cheek ».

**Jean-Louis Leurat /  
Jean-Charles Agboton-Jumeau**

1 - *L'Abécédaire de G. D., avec Claire Parnet*, P. Boutang production-réalisation, Paris, Editions Montparnasse, 2004, DVD 3/3, « P. comme Professeur », 01:1:107 sq.

2 - « L'AERES et l'enseignement supérieur Culture », *Culture et Recherche*, n° 120, Été 2009, p. 7.

3 - « L'AERES et l'enseignement supérieur Culture », *Culture et Recherche*, n° 120, Été 2009, p. 8.

*Télécharger le texte "Un autre visible"*

Godard dans *Vrai-Faux Passeport* décerne des bonus et de malus -



**Marcel Duchamp, With My Tongue in My Cheek, 1959, Paris, Collection Centre Georges Pompidou, Mnam - DR**



**Don Corleone (Marlon Brando), dans Le Parrain de Francis Ford Coppola, USA, 1972 - DR**

## Brèves - infos

## Université: Masters pro et masters recherche

A côté des musées d'art contemporain et autres structures institutionnelles, les centres d'art jouent un rôle important pour la production et la diffusion de l'art contemporain, et notamment des formes « émergentes » de l'art.

La diversité de leurs situations et de leurs moyens, leur implantation territoriale variée,... en font des lieux souples et ouverts, dans lesquels on retrouve fréquemment, comme animateurs ou comme artistes invités, d'anciens étudiants des écoles d'art.

Ils sont donc des partenaires naturels pour les écoles d'art.

Une rencontre de représentants de l'association des directeurs des écoles supérieures d'art (ANDEA) et de l'association des directeurs de centres d'art s'est tenue début octobre.

L'échange a porté sur la nécessité de développer les collaborations : échanges réciproques des informations, participation aux jurys d'examens et de diplômes des différentes options ou mentions, opérations croisées ou partagées avec invitations d'artistes et de commissaires, organisation d'expositions communes...

Les collaborations auront d'autant plus de force et de rayonnement qu'elles se développeront dans un cadre régional, voire même et surtout dans un cadre inter-régional, sans doute plus efficace tant sur le plan du rayonnement et des échanges internationaux, que sur celui de la construction de pôles et de situations de recherche.

Ce type de rencontre pourrait en préfigurer d'autres, dans le même esprit, avec les directeurs de FRAC, l'Association internationale des critiques d'art, l'association des jeunes commissaires indépendants...

## « Masteriser » la formation des maîtres ?

Pour élever le niveau des enseignants, l'ancien ministre de l'éducation nationale, Xavier Darcos, avait projeté de les recruter à bac + 5 (contre bac + 3 aujourd'hui), et de confier la formation aux universités via des masters..

Ce qui, à première vue, ne semblait pas devoir poser de problèmes cruciaux..., tant que ne sont pas remis en cause l'existence des concours de recrutement (garants, dans les principes, de l'équité et de l'excellence), et tant que la philosophie et la préparation des examens et du métier n'est pas abordée.

Sur ce dernier plan, deux approches semblent s'opposer : celle du ministère, souhaitant enterrer les IUFM, revenir à une formation disciplinaire et à un enseignant qui se définit par sa discipline, et de l'autre celle qui met davantage l'accent sur la dimension « professionnelle », qui n'est pas forcément liée à la capacité de rédiger une dissertation.

Les problèmes apparaissent concrètement à travers la question des périodes de stage (actuellement 360 heures, qui seraient ramenées à 108), des dates (tout se passe au second semestre), et du contenu des examens de master et des épreuves des concours (quels rapports entre les épreuves théoriques et les épreuves pratiques).

Chaque année des étudiants des écoles d'art sont intéressés par la préparation des concours d'enseignants, en complément ou en parallèle avec leurs études dans les écoles d'art. C'est dire que, ce qui sera finalement décidé, n'est pas sans importance pour eux.

## Effectifs - Universités et écoles privées

Selon Jean Loublière (Le Figaro, 1 janvier 2010), les études universitaires attireraient de moins en moins, au profit des écoles privées.

Les effectifs universitaires baisseraient peu dans les filières scientifiques, mais beaucoup plus dans les filières littéraires et sportives. Les cursus de droit, de médecine et d'économie connaîtraient une légère augmentation des effectifs, les IUT une forte augmentation.

Ce déclin universitaire profiterait aux écoles privées, particulièrement florissantes dans les domaines du paramédical et social, l'art et la culture, l'architecture. Les écoles privées proposant des prépas aux grandes écoles se sont multipliées. Certaines écoles de commerce affichent des hausses d'effectifs record, de l'ordre de 94,6 % !

Les chiffres peuvent être discutés, relativisés selon les domaines, les tranches d'âge..., ils témoignent toutefois d'une évolution que l'on peut constater dans tous les secteurs et qui s'inscrit dans le cadre de l'évolution générale actuelle de la société.

Les écoles d'art, qui pratiquent souvent une forte sélection à l'entrée des études, semblent moins touchées, au moins pour les premières années. Mais résisteront-elles aux mouvements qui s'opèrent partout à l'entrée et au cours du second cycle ?

## Boursiers et grandes écoles

En novembre dernier, Madame Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur, a fixé un objectif de 30% de boursiers dans les grandes écoles (objectif déjà fixé pour les classes préparatoires).

La Conférence des grandes écoles dans sa réaction rendue publique le 23 décembre a dénoncé le risque d'une « baisse de niveau », elle a désapprouvé « la notion de quotas », et réaffirmé que « les niveaux de concours doivent être les mêmes pour tous ». Pour la CGE, « la démocratisation de l'enseignement supérieur est une exigence d'équité citoyenne », mais cela doit se faire à travers « des soutiens individualisés (...) apportés aux candidats issus de milieux défavorisés pour les aider à réussir des épreuves qui peuvent leur sembler plus difficiles parce que leur contexte familial ne les y a pas préparés ».

Les critiques à cette réaction ont fusé de tous les côtés, dénonçant le « conservatisme » et « l'élitisme » des grandes écoles. Non sans raison. Mais pas toujours de bonne foi et avec de bons arguments. Car, une fois de plus, à ne considérer que des chiffres, on risque fort de passer à côté de l'essentiel.

Les écoles d'art sont bien placées pour le savoir : elles sont certes très au-dessus de l'objectif fixé par Madame Pécresse, mais sont-elles pour autant des modèles de « diversité sociale », puisque, en fait, c'est bien de cela qu'il s'agissait au delà de la question du nombre de boursiers.

La question de la place des grandes écoles dans l'enseignement supérieur est posée depuis longtemps. Mais peut-on résoudre cette question sans que soient remis en cause les objectifs, les contenus et l'organisation de l'ensemble des enseignements ?

## Lycées Quelle place pour l'histoire et la géographie ?

La décision de Luc Chatel, ministre de l'éducation nationale, de supprimer l'enseignement obligatoire de l'histoire et de la géographie en terminale, en la rendant optionnelle, a fait des vagues.

Cette disposition s'inscrit dans le cadre de la réforme des lycées, censée permettre une meilleure orientation des élèves :

en seconde, l'enseignement est généraliste avec deux enseignements d'exploration et un accompagnement personnalisé, en première, le tronc commun (français, langues vivantes, histoire-géo, éducation physique et sportive, enseignement civique juridique et social) représente 60 % de l'emploi du temps, en terminale, sont instaurées des séries plus spécialisées censées mieux préparer à l'enseignement supérieur.

Luc Chatel prévoit un enseignement de l'histoire-géographie en première, avec une épreuve anticipée du bac à la fin de l'année ; en terminale scientifique, cet enseignement devient facultatif, au profit de l'informatique et des sciences du numérique.

Ce n'est pas la première fois que l'enseignement de l'histoire est menacé : Giscard s'y était déjà attaqué.

A la base ce ces projets : l'idée que puisque la période a déjà été étudiée, le « programme » a déjà été vu, ce n'est pas la peine de le reprendre ; et il y a peut-être des choses plus utiles...

## L'histoire des arts à l'école Déjà naufragée

C'est le titre de la chronique de Roland Recht dans le Journal des Arts n° 312 (novembre 2009) : un double naufrage.

Son article est consacré à l'enseignement de l'histoire de l'art, qui a disparu, dans les années 70, en même temps que le professorat de dessin, au profit d'un enseignement des arts plastiques mêlant un peu de pratique et un peu d'histoire (superficielle) de l'art : « un enseignement hybride qui ne forme ni l'œil ni la main ».

Cette disparition n'a jamais pu être rattrapée. D'où Le double naufrage auquel nous assistons : celui de l'histoire de l'art (qui n'est considérée comme une branche très annexe de l'histoire), et celui de l'exposition (qui n'est vue aujourd'hui que comme un événement médiatique).

Dans le même numéro, Sophie Flouquet revient, à propos d'un colloque organisé à la Sorbonne, sur l'enseignement des arts à l'école. A titre expérimental, des enseignants volontaires, de différentes disciplines, se sont formés développer un enseignement des arts à l'école. Ils ne partagent sans doute pas le point de vue des historiens de l'art.

Mais ils ne peuvent aussi qu'être inquiets de la façon dont ont été définis les objectifs de l'enseignement de l'histoire des arts par leur ministère : « L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. » Cet enseignement, pris sur les heures de cours traditionnelles « est l'occasion, pour tous, de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art. » (Bulletin Officiel de l'Education nationale du 28 août 2008)

## En Autriche...

Un grand nombre d'universités autrichiennes ont été occupées au mois de novembre dernier. La situation des universités autrichiennes n'a cessé de se dégrader ces dernières années : introduction de droits de scolarité, recul de l'accès garanti à tous ceux désireux d'étudier, manque de places dans les cursus. Les deux causes principales de ces problèmes sont le manque de financement public, et l'introduction hâtive du LMD qui fut notamment

utilisée pour restreindre l'accès à des filières entières.

Suite à un rassemblement d'étudiants des Beaux-Arts et de l'université de Vienne, avec pour objectif d'attirer l'attention sur les problèmes universitaires, l'Audimax de l'université de Vienne (le plus grand amphi d'Autriche) a été occupé. En moins de huit jours l'occupation des bâtiments universitaires s'est étendue à la quasi-totalité des universités autrichiennes.

Les revendications des étudiants étaient larges : démocratisation et financement suffisant des universités, droit de chacun à l'accès à l'enseignement supérieur, quota de 50% de femmes à tous les niveaux de l'université...

## ... et en Allemagne

En novembre également, l'université Humboldt de Berlin a été occupée, et la contestation a touché l'ensemble du pays : Munich, Hanovre, Francfort, Cologne, Fribourg, Hambourg...

Les universités allemandes avaient déjà connu une première poussée de fièvre en juin, avec une grève des étudiants suivie dans 70 villes. Une rare démonstration d'unité dans un pays où l'éducation relève de la compétence des Länder.

Dans leur grande majorité, les protestataires dénoncent une mise en application brutale du processus de Bologne prévoyant une harmonisation des cursus au niveau européen. Leur cible : le bachelier. Autrefois, les étudiants allemands restaient en moyenne jusqu'à 28-29 ans sur les bancs de la faculté, et modulaient librement leur parcours universitaire. Mais pour répondre aux besoins du marché du travail, les trois quarts des filières supérieures outre-Rhin sont passées au système bachelor-master.

La réforme a contracté le temps d'études sans forcément aménager les programmes.

Autres raisons de mécontentement : l'engorgement de certaines filières, les frais de scolarité introduits par plusieurs régions depuis 2005, la faiblesse des budgets des universités.

L'Etat fédéral et les Länder ont décidé de consacrer 18 milliards d'euros sur dix ans au secteur éducatif, mais principalement pour la recherche et la mise en compétition des universités, pas assez, selon les étudiants, pour l'enseignement.

## Musique et enseignements

Le Cefedem Rhône-Alpes organise les 8 et 9 avril deux journées d'études sur le thème « Être musicien aujourd'hui. Création et médiation : la formation artistique supérieure dans le schéma européen ».

En avril 2000, le Cefedem Rhône-Alpes (avec la Drac Rhône Alpes, la Fédération nationale des collectivités territoriales pour la culture - FNCC, le Département du Rhône et l'Observatoire des politiques culturelles - OPC) avaient déjà organisé deux rencontres nationales sur le thème : « quel avenir pour l'enseignement spécialisé de la musique ? ».

Dix ans après, il s'agit de prendre en compte les profondes évolutions des pratiques musicales d'une part, et des pratiques d'enseignement de la musique d'autre part. Comment prendre en compte tout à la fois la nécessité de s'ouvrir à toutes les esthétiques, toutes les pratiques et notamment collectives, les mutations des manières de produire et de diffuser la musique, le renouvellement des formes de relation avec les publics...

Dans l'Europe entière, on se pose aujourd'hui la question de cette mutation inédite des pratiques dans le champ musical : comment envisager la formation des futurs professionnels, entre nécessité de défendre un (des) patrimoine(s) et nécessité d'accompagner les évolutions en cours ? Comment définir les compétences de ces musiciens qui seront amenés à redéfinir leur identité professionnelle dans une « mitoyenneté » accrue avec les logiques économiques, bien sûr, mais aussi avec les territoires, les financeurs publics – les citoyens ?

### Sauvons l'enseignement artistique

En novembre 2009, suite à une recommandation de la commission présidée par Marin Karmitz en matière de démocratisation artistique culturelle – invitant à la création d'orchestre (classiques) rassemblant des jeunes de milieux défavorisés –, de nombreux professionnels de la musique s'étaient insurgés contre une posture médiatique ne prenant pas en compte des projets actuellement menés sur le terrain.

Dans le même temps, ils témoignaient de leur inquiétude face à la restructuration en cours des modes d'accès aux métiers artistiques en musique, danse et théâtre, à la réduction drastique des moyens et du temps dévolus à la formation des enseignants des disciplines artistiques, à l'avenir des Cefedem...

Ils avaient rédigé une lettre ouverte au ministre de la culture, «sauvons l'enseignement artistique », et créé un site – espace de réflexion et de débats.

<http://www.sauvonslenseignementartistique.fr>

*Télécharger la lettre ouverte "Sauvons la musique"*

## Ile-de-France Culture en danger

A l'issue d'une réunion « constituante », le 27 novembre 2009, les acteurs culturels de la région Ile-de-France ont créé le CRACC : comité régional d'action pour la culture et la connaissance.

### Le CRACC : comité régional d'action pour la culture et la connaissance

Ce comité est formé d'organisations professionnelles et syndicales, de réseaux et de collectifs qui agissent et travaillent en Ile-de-France dans le domaine de la création, du spectacle vivant, des arts plastiques, de la lecture publique, du cinéma et de l'audiovisuel et des musées, des structures ou associations patrimoniales, de l'administration culturelle et du secteur de la recherche et de l'université...

## LES SIGNATAIRES :

Association des Bibliothécaires de France - ABF-GIF  
 Association de Directeurs des Affaires Culturelles d'Ile-de-France - ASDAC Ile de France  
 SFA - CGT (syndicat français des artistes interprètes)  
 SDAMP-CGT (Syndicat Des Artistes Musiciens de Paris-Ile-de-France)  
 Coordination des Intermittents et Précaires d'Ile de France - CIP-IDF  
 Fédération de la Culture Communication Spectacle CFE-CGC et les syndicats CFE-CGC : SNACOPVA (artistes et Chefs d'orchestre de variétés et Arrangeurs), SNAPS (artistes et professions du Spectacle), SNELD (Editions et Culture), SNCAMTC (cinématographie), syndicat CFE-CGC France Télécom Orange  
 Fédération MEDIAS 2000 CFE-CGC (Médias et Audiovisuel)  
 Fédération des professionnels du secteur de l'art contemporain - CIPAC  
 Fédération nationale des écomusées et des musées de société - FEMS  
 Sauvons la Recherche  
 Sauvons l'Université  
 Syndicat national des musiciens - SNM- FO  
 Syndicat national des scènes publiques - SNSP  
 Syndicat national des entreprises artistiques et culturelles - SYNDEAC  
 Les organisations membres de l'UFISC en Ile-de-France : Fédération des Arts de la Rue en Ile-de-France, Syndicat National des Arts Vivants -SYNAVI- Ile-de-France, le RIF / Confédération des réseaux départementaux de lieux de musiques actuelles/amplifiées en Ile-de-France, Actes-If, réseau solidaire de lieux culturels

franciliens, le Syndicat du Cirque de Création - SCC, le Syndicat national des petites et très petites structures non-lucratives des Musiques Actuelles - SMA

Le comité s'est fixé pour objectif d'interpeller les mouvements et partis politiques, les parlementaires, les représentants en région des ministères de la Culture et de la communication, du Travail et de l'Emploi, de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche sur la mise en place d'une véritable concertation et d'une réflexion à long terme, pour l'avenir de l'art, de la culture et de la connaissance.

## La Culture en danger

Le 19 décembre, à l'initiative de Claude Bartolone, Président du Conseil général et Député de la Seine-Saint-Denis, en présence de Jack Ralite, Sénateur de la Seine-Saint-Denis, plus de 200 acteurs culturels du département se sont réunis pour lancer le mouvement de mobilisation "La Culture en danger". Cette réunion à laquelle participaient plusieurs élus départementaux entendait montrer la mobilisation en Seine-Saint-Denis et sur l'ensemble du territoire contre les réformes du gouvernement qui mettent en danger l'existence des politiques culturelles, et reviennent sur 50 ans de décentralisation culturelle en France.

Une pétition, appel à mobilisation « La culture en danger », a été lancée.

*Télécharger "La culture en danger"*