

# La lettre des Écoles

LA LETTRE DES ÉCOLES SUPÉRIEURES D'ART  
N°03 • 28 JUIN 2010

## Où vont les écoles : Petit rappel historique

Pages 2-3

## Evaluations : de l'évaluation du DNSEP à l'évaluation des formations

Pages 4-5

## Habilitations : enseignements supérieurs, musique-danse-théâtre, écoles d'art...

Pages 6 à 8

## Statut des enseignants : Lettre ouverte de la CNEEA

Page 9

## Mulhouse 010 : La création contemporaine issue des écoles supérieures d'art

Page 10

## Une éducation au point de vue cosmopolitique : Nietzsche disciple

d'Emerson / Antonia Birnbaum

Pages 11 à 15

## La nécessaire continuité entre formation péda- gogique et formation artistique /

Eddy Schepens

Pages 16 à 20

**Brèves.** **Graphistes** : refus des appels à projets non rémunérés. **Stages hors cursus** : un décret contesté. **Masterisation de la formation des enseignants** : recours au Conseil d'Etat, suspension des travaux de la CNESER. **Formations doctorales** : à la base, une recherche originale. **Enseignements artistiques au lycée** : une pétition du Théâtre du Soleil. **Impossible absence** : appel à un débat sur l'art et la culture. **Odile Decq** et l'enseignement de l'architecture. **François Dubet** : la place et les chances. **Martha Nussbaum** : de la nécessité des humanités.

Pages 21 à 24

## \*Un point d'étape !

Pour les écoles d'art, l'année a sans aucun doute été assez éprouvante, les dossiers en cours étant d'autant plus lourds à porter que le pilotage des opérations semble imprécis, et que les enjeux réels ne sont pas toujours bien définis.

Mais cette situation n'est pas particulière aux écoles ! Et, dans le grand mouvement de chambardement qui touche toutes les collectivités, dans un contexte de crises présentes ou annoncées, avoir de vrais projets ressort pratiquement de mission impossible. Efficacité et urgence ne font pas toujours bon ménage.

Cette lettre tente de faire le point, pour essayer de savoir où en sont exactement les écoles, et les problèmes qui restent encore à régler.

A cet égard un rappel historique n'a pas semblé inutile, aussi bien pour éclairer les voies à venir que pour contribuer à donner quelques éléments de compréhension à celles et ceux qui sont un peu « extérieurs » aux écoles mais qui d'une façon ou d'une autre ont quelque chose à voir avec elles.

Des éléments de comparaison ou de contextualisation sont proposés, non pour servir de modèles mais parce que, peut-être, ils peuvent contribuer à donner certaines « clefs ».

C'est dans cet esprit que sont proposées les références aux modalités d'habilitation en vigueur dans les universités, ou les textes qui organisent les enseignements dans les domaines de la musique, du théâtre et de la danse. Chaque domaine a sa spécificité, et les écoles d'art revendiquent la leur, mais un regard sur les autres n'est peut être pas inutile.

Il s'agit là d'ailleurs d'un problème général dont témoignent plusieurs textes de cette lettre, et notamment, pour en quelque sorte « conclure », la référence au dernier ouvrage de Martha Nussbaum, qui, à travers la constatation du recul de l'enseignement des humanités et de l'art au profit d'enseignements considérés comme « utiles », dénonce une crise de grande ampleur et d'envergure internationale, une crise planétaire de l'éducation, plus dommageable à terme que la crise économique de 2008.

# Où vont les écoles ?

## Petit rappel historique

**\* Les écoles d'art dispensent de fait un enseignement supérieur. Mais cette situation n'avait pas jusqu'à présent fait l'objet d'une réelle reconnaissance officielle. Les textes mentionnant les enseignements artistiques ne les qualifient pas de « supérieurs ».**

L'article 216-3 du code de l'éducation stipule que « Les établissements d'enseignement public des arts plastiques relèvent de l'initiative et de la responsabilité des communes, des départements et des régions. Toutefois, un décret fixe la liste des établissements dont la responsabilité et la charge incombent entièrement à l'Etat.

Ces établissements peuvent être habilités à dispenser des enseignements sanctionnés par des diplômes délivrés par l'Etat ou agréés par lui... ».

*(Le Décret n° 2008-1027 du 7 octobre 2008 donne la liste « des établissements d'enseignement public des arts plastiques dont la responsabilité et la charge incombent entièrement à l'Etat » : Ecole nationale supérieure des arts décoratifs, Ecole nationale supérieure des beaux-arts, Ecole nationale supérieure de création industrielle, Ecole nationale supérieure de la photographie (Arles), Ecole nationale supérieure d'art de Bourges, Ecole nationale supérieure d'art de Cergy, Ecole nationale supérieure d'art de Dijon, Ecole nationale supérieure d'art de Limoges-Aubusson, Ecole nationale supérieure d'art de Nancy, Villa Arson (Nice). » Ces écoles ont été transformées en établissements publics en 2002.*

*Les autres écoles, les écoles « territoriales » - une cinquantaine - étaient toutes, jusqu'à une date récente, des services municipaux. Elles sont actuellement en cours de transformation en EPCC - établissements publics de coopération culturelle.)*

La réglementation en vigueur concernant l'enseignement des arts plastiques n'est pas plus explicite :

**- Le décret n° 88-1033 du 10 novembre 1988 modifié par le décret n°97-1201 du 24 décembre 1997 et portant organisation de l'enseignement des arts plastiques dans les écoles nationales, régionales et municipales d'art habilitées par le ministre chargé de la culture** stipule dans son article 1 : « L'enseignement des arts plastiques dispensé dans les écoles nationales, régionales et municipales d'art est axé, dans chacune des branches où il est assuré, sur la création d'œuvres originales.

Il comprend :

- des études sanctionnées par des diplômes délivrés par le préfet de région ;
- des cursus à finalités diverses dont la sanction peut recevoir, dans des conditions définies par arrêté, l'agrément du ministre chargé de la culture. »

L'article 2 évoque les cycles d'enseignement (un cycle court de trois ans, un cycle long de cinq ans) d'un régime des études « organisé par arrêté du ministre chargé de la culture.

- Sur cette base, l'organisation des études est définie par **l'Arrêté du 6 mars 1997 (modifié par l'arrêté du 10 juillet 1997, l'arrêté du 19 mars 2003, l'arrêté du 28 septembre 2005 et l'arrêté du 13 novembre 2006)** relatif à l'organisation des études condui-

sant au **diplôme national d'arts et techniques et au diplôme national supérieur d'expression plastique.**

Cet arrêté ne mentionne pas le fait qu'il s'agit d'un enseignement supérieur. Il ne fait référence à des cycles d'enseignement qu'à travers les notions de « cycle court » et de « cycle long ».

(Depuis 2005, un arrêté provisoire, reconduit en principe chaque année, introduit la possibilité de délivrance de crédits.)

**- Le statut des enseignants, dans le cadre de la filière culturelle territoriale,** n'évoque en aucune façon l'existence d'un enseignement supérieur :

les professeurs d'enseignement artistique « constituent un emploi de catégorie A », ... « exercent leurs fonctions dans les écoles régionales ou municipales des beaux-arts habilitées à dispenser tout ou partie de l'enseignement conduisant à un diplôme d'état ou diplôme agréé par l'Etat », ... « assurent un enseignement hebdomadaire de seize heures ».

(En 2002 a été publié un statut des enseignants des écoles nationales qui les rapproche des enseignants du supérieur.)

**\* Quelques textes récents ont toutefois introduit le terme « supérieur » dans la réglementation :**

**- Article L75-10-1 du code de l'éducation** (chapitre X, Titre V : les établissements d'enseignement supérieur spécialisés) : « Les établissements d'enseignement supérieur d'arts plastiques mentionnés à l'article L. 216-3 assurent la formation aux métiers de la création plastique et industrielle, notamment celle des artistes, photographes, designers et des graphistes.

Ils relèvent du contrôle pédagogique de l'Etat et sont autorisés à délivrer des diplômes nationaux ou des diplômes d'école dans des conditions fixées par décret. »

**- Article L. 1431-5 5<sup>e</sup> alinéa (nouveau) du Code général des collectivités territoriales** : « Le directeur d'un établissement public de coopération culturelle dispensant un enseignement supérieur relevant du ministère chargé de la culture délivre les diplômes nationaux que cet établissement a été habilité à délivrer. » (*Disposition issue de la loi n° 2006-723 du 22 juin 2006 modifiant le code général des collectivités territoriales et la loi n° 2002-6 du 4 janvier 2002 relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle.*)

**\* Dans les rapports entre le ministère de la Culture et le ministère de l'enseignement supérieur, c'est la mise en œuvre du processus de Bologne qui va accélérer le processus .**

- Le communiqué de presse **Tasca-Lang du 20 octobre 2000 : « Les écoles d'art dans le champ de l'enseignement supérieur »**, témoigne certes d'une intention générale, mais dans un cadre qui n'intègre pas encore l'harmonisation européenne des enseignements supérieurs :

« Catherine Tasca, Ministre de la Culture et de la Communication et Jack Lang, Ministre de l'Education Nationale, ont arrêté le 11 octobre 2000 de nouvelles dispositions confirmant le caractère d'enseignement supérieur de l'enseignement des arts plastiques. Ces mesures concernent, pour l'essentiel, les passerelles entre les diplômes de l'Education Nationale et les diplômes de

la Culture.

Le diplôme national supérieur d'expression plastique (DNSEP) sera considéré comme sanctionnant un cursus de cinq années, sur la liste des diplômes équivalents au grade de mastaire, créé en 1999 ; les diplômés des écoles d'arts plastiques verront ainsi levées les difficultés qu'ils rencontraient, au niveau national ou international, dans la reconnaissance professionnelle de leur qualification.

Par ailleurs, les deux ministères sont convenus de favoriser le développement de projets conjoints de troisièmes cycles (DESS et DEA) que les écoles d'arts plastiques et les universités concernées proposeront conjointement à l'habilitation.

Enfin Catherine Tasca et Jack Lang s'attacheront à faire bénéficier les étudiants des écoles d'arts plastiques des prestations dispensées par les centres régionaux des oeuvres universitaires dans les domaines culturel et social (logement, santé, restauration...)

Au-delà du secteur des arts plastiques, un travail conjoint d'harmonisation des enseignements supérieurs des deux ministères est en cours, notamment pour la danse, la musique, le théâtre et le design. »

**Dans la pratique, et au-delà des changements ministériels, la mise en œuvre de ces intentions va montrer la complexité du dossier, qui associe la reconnaissance de l'enseignement comme « enseignement supérieur » et « harmonisation européenne » .**

**Le décret du 8 avril 2002 relatif aux grades et titres universitaires et aux diplômes nationaux**, portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur,

. établit comme grades : le baccalauréat, la licence, le master et le doctorat,

. confie au ministre chargé de l'enseignement supérieur, en liaison avec les autres ministres concernés ayant en charge des formations et des certifications supérieures, « la cohérence et la lisibilité, aux plans national et international, du dispositif national des grades et titres et des diplômes nationaux qui les confèrent » (Article 5)

. prévoit que « les décisions sont prises pour une durée limitée et à l'issue d'une évaluation nationale des établissements et des dispositifs de formation et de certification. Cette évaluation nationale prend en compte les résultats obtenus par les établissements et la qualité de leurs projets » (Article 4)

**Le Décret du 30 août 1999 relatif à la création du grade de master** - Version consolidée au 20 septembre 2009 - fixe que le grade de master :

- « est également conféré de plein droit aux titulaires des diplômes délivrés au nom de l'Etat, de niveau analogue (au diplôme master), figurant sur une liste établie après une évaluation nationale périodique de ces diplômes, par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur après avis conforme du ou des ministres dont relèvent les établissements concernés et après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Les modalités de l'évaluation nationale périodique des diplômes prévue aux alinéas précédents sont définies par le ministre char-

gé de l'enseignement supérieur. » (Art 2)

- « est conféré par les présidents ou directeurs des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et, le cas échéant, des autres établissements de l'enseignement supérieur public, autorisés, seuls ou conjointement avec d'autres établissements d'enseignement supérieur public français ou d'autres établissements d'enseignement supérieur étrangers, à délivrer les diplômes et titres visés à l'article 2 ci-dessus.

Le grade de master est délivré au nom de l'Etat en même temps que le titre ou diplôme qui y ouvre droit. » (Art. 4)

**Les écoles sont donc amenées à rentrer dans le champ d'un enseignement supérieur**

- organisé en parcours de formation validés par un système de crédits

- chaque parcours étant – dans sa partie master (2° cycle) – lié à la formation professionnelle et à la recherche

- soumis à évaluation périodique

- et habilitation par le ministre chargé des enseignements supérieurs,

- la délivrance des diplômes par les écoles supposant que celles-ci soient des établissements « autonomes ».

## SUR QUOI PORTENT LES «ÉVALUATIONS»?



Piniang, Mbend Mi, 2010

### DE L'ÉVALUATION DU DNSEP À L'ÉVALUATION DES FORMATIONS

Les « vagues » d'évaluation en cours s'intitulent « Évaluation des diplômes ». Elles sont en fait une évaluation des formations de 2<sup>e</sup> cycle-master. Les évaluations portent sur chacune des formations proposées, et serviront pour les habilitations à donner les formations, et délivrer les diplômes.

\* L'AERES avait rendu le 30 janvier 2009 une « évaluation prescriptive portant sur la possibilité d'attribution du grade de master aux titulaires du DNSEP délivré par les écoles d'art ».

L'enjeu paraissait alors être celui de la « reconnaissance académique » du diplôme, et rentrer dans le cadre du décret n° 99-747 du 30 août 1999, relatif à la création du grade de master, qui prévoit, dans son article 2 : « le grade de master est conféré de plein droit aux titulaires 1°) d'un diplôme de master, 2°) d'un DEA ou d'un DESS, 3°) d'un diplôme d'ingénieur délivré par un établissement habilité en application de l'art. 642-1 du code de l'éducation, 4°) de diplômes délivrés au nom de l'Etat, de niveau analogue, figurant sur une liste fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, après avis conforme du ou des ministres chargés de la tutelle des établissements concernés et après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche ».

L'article 3 ajoute : « Les diplômes et titres visés à l'article 2 ci-dessus conduisent à conférer le grade de master, y compris lorsqu'il a été fait application de la procédure de validation des acquis ».

Le grade de master serait donc lié à l'obtention du diplôme, et non à l'établissement qui le délivre. C'est le diplôme qui donne le grade, pas l'établissement. Mais encore faut-il que les établissements soient habilités à délivrer les formations qui conduisent au diplôme.

De fait, les « chevauchements » des bases de « l'évaluation » sont multiples :

d'une part parce que « l'évaluation prescriptive » de janvier 2009

donne « un avis positif sous conditions » à la reconnaissance du grade de master pour les titulaires du DNSEP, d'autre part parce que la direction générale des enseignements supérieurs a refusé la publication d'un texte homologuant le DNSEP au grade master.

\* **L'avis de l'AERES est globalement positif, mais la mise en œuvre des « conditions » est du ressort des formations.**

Les conditions mises par l'AERES pour l'attribution du grade de master par le DNSEP portaient sur : la progressivité des enseignements, les procédures d'évaluation des étudiants, le niveau de qualification des enseignants, l'adossement à la recherche. Le rapport concluait : « La mise en œuvre des conditions relève à la fois de la volonté des écoles et des tutelles. La transformation du statut juridique des écoles en établissement public est certainement l'occasion pour effectuer les évolutions nécessaires et, école par école, procéder à l'évaluation de l'état du processus en cours et des conditions remplies pour décider de l'attribution du grade de master ».

\* **L'hypothèse proposée en 2009** par le Délégué aux arts plastiques de la publication d'un texte sur l'homologation du DNSEP au grade de master avec possibilité de délivrance de ce diplôme par toutes les écoles pendant deux ans (temps nécessaire pour l'homologation de toutes les écoles) a été refusée par la Direction générale des enseignements supérieurs, - qui proposait éventuellement de conserver le DNSEP comme « diplôme culture » et de créer un nouveau diplôme valant grade de master (proposition refusée par la DAP).

L'hypothèse retenue (le 4 septembre) par les cabinets du Ministère de la culture et du Ministère chargé des enseignements supérieurs a été celle d'une « homologation école par école par vague sur une durée d'un an (entre décembre 2009 et septembre 2010)... assortie d'un décret ou arrêté précisant que le DNSEP vaut master pour les écoles habilitées lors de cette vague ». (Cf. compte rendu de la réunion du groupe pédagogique du 29 septembre 2009)

Cette procédure maintient, théoriquement, l'existence du réseau des écoles (puisque toutes les vagues sont traitées au cours d'une même année), mais, de fait, remet à plat chacune de formations, qui fait l'objet d'une homologation spécifique.

Pour cette homologation par vague, « l'évaluation sera effectuée par l'AERES sur la base des dossiers présentés par les écoles selon la grille utilisée pour l'évaluation prescriptive de l'automne 2008 ». « Pour participer à cette campagne d'habilitation deux conditions sont fixées : être en EPCC ou attester d'une délibération de la collectivité sur son engagement à créer un EPCC, présenter un projet d'établissement... portant sur le dispositif de recherche, l'international, la mise en place du dispositif ECTS, la qualification des équipes pédagogiques... ». (Cf. compte rendu de la réunion du groupe pédagogique du 29 septembre 2009)

Le texte évoque donc à la fois des procédures d'homologation, d'évaluation, et d'habilitation, le conseil des arts plastiques « devant être mis en place à l'automne 2009 ».

## Les évaluations en cours

Il est sans doute trop tôt pour faire un bilan des premiers rapports d'évaluations produits par l'AERES, leur publication sur site n'étant pas encore effective.

Quelques observations semblent toutefois possibles.

On avait redouté que l'AERES ne remette en cause le contenu des formations dispensées par les écoles. Il ne semble pas que ce soit le cas.

Sans aucun doute parce que les formations des écoles sont au moins (c'est un euphémisme) au niveau des formations universitaires du même domaine. Sans doute aussi parce que l'AERES a perçu – suite à son évaluation de janvier 2009 et aux réactions suscitées – le risque d'une position apparaissant comme trop « dure ». Les observations apparaissent comme des suggestions, permettant d'aller dans le sens de l'adaptation à un modèle commun et partagé (Cf. Alain Menand, directeur à l'AERES de la section des formations et des diplômes : « la méthodologie a été mise au point avec l'accord des écoles d'art évaluées »). Puisqu'il y a accord sur le fond, quelques changements – sauf exception – peuvent être satisfaits.

Comme on l'a observé plus haut, les textes ne s'attachent pas aux diplômes proprement dits, mais portent sur les options et l'établissement, à partir de la présentation faite par les écoles, qui reprend elle-même les cadres indiqués dans le cahier des charges et rappelés en sous-titre des avis.

Ainsi, pour les options, sont abordés : les objectifs (scientifiques, artistiques et professionnels), le contexte (positionnement, adossement à la recherche et aux milieux socio-professionnels, liens pédagogiques avec d'autres établissements, ouverture internationale), l'organisation globale de l'option (Organisation pédagogique, stages, pilotage, mutualisation et co-habilitations), le bilan de fonctionnement (origines géographiques des étudiants, flux, taux de réussite, devenir des diplômés, prévisions pour la prochaine période...).

Il s'agit donc plus d'un rapport d'habilitation des enseignements

que d'évaluation des diplômes.

Les observations-avis (points forts, points faibles) peuvent faire l'objet de nuances ; mais la notation globale est énoncée clairement : A+, A, B ou C.

## Quels enjeux ?

S'il est sans doute encore trop tôt pour saisir toutes les implications de ces processus, on voit bien que l'enjeu dépasse celui de la simple reconnaissance des diplômes et de leurs niveaux.

**Pour ne citer que quelques questions :**

- **Quels rapports entre 1<sup>o</sup> cycle (DNAP) et 2<sup>o</sup> cycle (DNSEP) ?**
- **Les formations (art, comm, design...) peuvent-elles, et doivent-elles, se spécialiser pour faire apparaître une « carte » d'enseignements diversifiés, non « redondants » sur un territoire donné ? En fonction de quelles missions données à l'enseignement et aux établissements ?**
- **Dans le cas des écoles à plusieurs options : quels rapports entre formations : quid de la transversalité ? Suivre simultanément deux cours de transmission de connaissances et développer un travail de recherche, de création personnelle, ne se gèrent pas de la même façon...**
- **A défaut d'un cadre général précisant les conditions à remplir, ne risque-t-on pas, dans certains cas, d'anticiper, d'aller au-delà des attentes supposées des évaluateurs ou des décideurs, et d'introduire de la rigidité là où elle n'est ni demandée ni souhaitable ?**
- **Quelles vont être les réactions des étudiants, des équipes pédagogiques, des instances de gestion... face aux notations ?**

**En réalité, ces questions, pour la plupart, ne sont certes pas nouvelles. Elles s'inscrivent toutefois aujourd'hui dans un contexte qui leur donne une acuité particulière.**

[Télécharger Cahier des charges du dossier d'évaluation](#)

### Evaluations – Notations

Selon la fiche d'expertise AERES,

« A+ » signifie : cette formation est excellente et répond très bien à tous les critères d'évaluation.

« A » signifie : cette formation est très bonne, elle satisfait aux différents critères d'évaluation, sans point faible rédhibitoire, mais elle ne comporte pas suffisamment de points forts remarquables...

« B » signifie : bien qu'elle ne réponde pas de façon pleinement satisfaisante à tous les critères d'évaluation, l'existence de cette formation est justifiée et présente de vraies qualités. Cependant des points faibles importants devront être corrigés.

« C » peut signifier : cette formation ne répond pas pour une part importante de son offre d'enseignement aux critères d'évaluation. Elle présente des points faibles rédhibitoires qui devront être impérativement corrigés.

Les établissements ont une latitude dans l'interprétation et la mise en œuvre éventuelle des recommandations.

Mais la notation (sur la base de ces avis et recommandations), le classement, demeure, jusqu'à la prochaine évaluation.

**Et son importance (au-delà du jugement porté, de « l'image » de la formation ou de l'établissement, de ses conséquences sur la circulation des étudiants...) est loin d'être secondaire, puisqu'elle est appelée, dans le cadre du système concurrentiel qu'elle induit, à avoir des conséquences sur la gestion – au sens large – et le financement des établissements :**

Cf. Jean-François DHAINAUT, président de l'AERES, en janvier 2009 :

« Il est difficile de juger du contenu des formations car on ne suit pas les cours. A part l'évaluation des enseignements par les étudiants, qui est très variable d'une université à l'autre, il est difficile de se faire une idée... Je voudrais que les universités soient évaluées a posteriori : si l'une d'elles veut monter une licence de psychologie, on ne peut l'en empêcher dans la mesure où elle est autonome ; mais elle doit en tirer les conséquences si les étudiants ne s'insèrent pas. Cela demande une énergie considérable d'évaluer les formations, alors qu'on pourrait davantage travailler sur la gouvernance, la stratégie des formations. Il faut que l'habilitation des formations disparaisse si les universités sont vraiment autonomes... ».

Interrogé sur la restructuration de la Direction générale de l'enseignement supérieur :

« Pour le moment, le DGES ne prenait en compte nos notations sur les formations que pour leur habilitation, mais pas pour attribuer des moyens. Ce qui va changer ».

# Habitations.

## enseignements supérieurs, musique-danse-théâtre, écoles d'art...



Djamel Kokene, *Nous*, 2009

Une note décrivant l'ensemble de la procédure d'habilitation par le ministère chargé de l'enseignement supérieur doit être prochainement adressée aux écoles.

Mais – même si des aménagements ou adaptations peuvent être envisageables – un regard sur les règles générales qui s'appliquent à l'enseignement supérieur et sur leur application dans des secteurs proches des écoles d'art (comme la musique, le théâtre et la danse) n'est sans doute pas inutile.

### Dans l'enseignement supérieur

**Les établissements d'enseignement supérieur «habilités» sont autorisés par l'État à délivrer un diplôme national. L'habilitation est supposée garantir le caractère national des diplômes.**

(Un diplôme national est un diplôme dont l'organisation et le contenu général sont fixés par la réglementation (décrets et arrêtés) de l'État et sont identiques sur l'ensemble du territoire français. Il y a ensuite, compte-tenu de l'autonomie pédagogique des établissements, toutes les variations possibles à l'intérieur de ce cadre.)

**La durée normale de l'habilitation est de quatre ans**, selon le contrat quadriennal. Ainsi, lorsqu'un établissement veut créer une nouvelle formation correspondant à un diplôme national, ou lorsque la période pour laquelle elle a été habilitée arrive à échéance, il doit solliciter une nouvelle habilitation auprès du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

**Le MESR contrôle pour cela :**

- **la conformité de la maquette** (contenu des enseignements, volume horaire, public étudiant, liste des enseignants, contrôle des connaissances) ;
- **la conformité des conditions d'examen** ;
- **le nombre d'étudiants inscrits, le nombre d'enseignants** ;
- **le niveau de la recherche** dans cette discipline.

Si l'habilitation n'est pas délivrée par le MESR, l'établissement ne peut délivrer le diplôme qui n'est pas créé, ou disparaît.

**La procédure d'habilitation**

**\*Au niveau local**

**Les maquettes sont présentées par le Conseil d'UFR** et adoptées par lui ; c'est lui qui demande la création d'un nouveau

diplôme. Les services centraux de l'université s'assurent qu'elles respectent la réglementation nationale.

**Ces maquettes sont ensuite soumises au vote du CEVU** qui examine les demandes et rend un avis ; il peut demander au conseil d'UFR la modification de la maquette.

**Enfin, les maquettes sont présentées pour adoption au CA.** Le président d'université transmet ensuite au Ministère la demande de renouvellement d'habilitation ou la demande de première habilitation avec un dossier comprenant les éléments descriptifs de la formation.

**\* Au niveau national**

Les services du ministère vérifient la conformité des dossiers à la réglementation, effectuent une expertise, donnent leurs avis et leurs remarques en s'appuyant sur l'évaluation faite par l'AERES. Le Ministère peut ensuite envoyer des questions, des demandes de compléments ou de modifications, que ce soit sur le contenu, les modalités de contrôle des connaissances, etc. à l'établissement qui doit alors répondre : c'est une « navette ».

**Ensuite, c'est le CNESER qui se prononce et donne son avis sur les demandes. Après l'avis du CNESER, le Ministère prend sa décision définitive.**

**Concernant les écoles d'art :**

Compte-tenu du statut des écoles, et de leurs structures de fonctionnement, la phase « locale » rentre dans le cadre du fonctionnement des instances propres à chaque école, et a été remplie lors de l'envoi à l'AERES des fiches d'évaluation.

**La phase « nationale » en revanche reste à accomplir, la question se posant de savoir dans quelle mesure le ministère de la culture interviendra – préalablement ou non – lors de l'examen des dossiers par les services du ministère de l'enseignement supérieur, et quels sont les textes de référence permettant de « vérifier la conformité des dossiers à la réglementation ».**

A cet égard les écoles d'art sans doute dans une situation assez proche de celle des enseignements supérieurs de la musique, de la danse ou du théâtre.

### Musique, danse, théâtre...

Ce secteur est régi par un ensemble de textes.

**Décret n° 2007-1678 du 27 novembre 2007 relatif aux diplômes nationaux supérieurs professionnels délivrés par les établissements d'enseignement supérieur habilités par le ministre chargé de la culture dans les domaines de la musique, de la danse, du théâtre et des arts du cirque et à la procédure d'habilitation de ces établissements** (Version consolidée au 13 janvier 2010)

**Chapitre I : Diplômes nationaux supérieurs professionnels**

Art 1 : il y a des diplômes nationaux supérieurs professionnels de musicien, de danseur, de comédien et d'artiste de cirque.

Art 2 : pour chacun de ces diplômes, un arrêté du ministre en charge de la culture, pris après avis de la commission professionnelle consultative du spectacle vivant, définit le référentiel des activités professionnelles, les connaissances et compétences requises, les conditions d'accès à la formation, les conditions de délivrance du diplôme, les conditions d'habilitation.

< La Commission professionnelle consultative a été instituée par

## **l'arrêté du 19 juin 2006 portant création de la commission professionnelle consultative du spectacle vivant.>**

...

**Chapitre II : La procédure d'habilitation** (des établissements habilités à délivrer les diplômes)

Art 5 et 6 : les conditions à remplir par les établissements (proposer une formation permettant l'acquisition de connaissances et compétences, justifier un partenariat avec une université, avoir des intervenants qualifiés, mettre en œuvre des stages...)

Art 7 et 8 : une commission nationale d'habilitation est créée...

## **< L'arrêté du 22 février 2008 relatif à la procédure d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur dans les domaines de la musique, de la danse, du théâtre et des arts du cirque et au fonctionnement de la Commission nationale d'habilitation** prévoit

- dans le chapitre 1 : une campagne d'habilitation et les procédures de demandes d'habilitation

- dans le chapitre 2 : le fonctionnement de la Commission nationale d'habilitation.

## **Arrêté du 1er février 2008 relatif au diplôme national supérieur professionnel de musicien et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme** (Version consolidée au 18 février 2010)

- il atteste de l'existence du diplôme de musicien, et des différents domaines de formation (Art 1 et 2)

- prévoit les conditions et modalités d'admissions : le concours d'entrée (Chapitre 1er, Art 3 à 7)

- donne des indications très générales sur le cursus des études : volume horaire total des six semestres d'enseignement), parcours de formations organisés en unités d'enseignement, existence de périodes de stages (Chapitre 1er, Art 8 à 11)

- fixe des règles d'évaluation des études et de délivrance du diplôme (Chapitre 3, Art 12 à 17 : crédits, évaluation continue, évaluations intermédiaires et finales, jurys possibilité d'une année d'études supplémentaire)

- prévoit la possibilité de délivrer le diplôme par VAE (chapitre 4 : Validation des acquis de l'expérience)

- précise les types d'établissements susceptibles d'être habilités à délivrer le diplôme national supérieur professionnel de musicien (établissement public national, EPCC, associations - Chapitre 5, Art 19), le contenu du dossier de la demande d'habilitation (informations administratives et financières, informations relatives au contexte de la formation et à son contenu : Art 20), la nécessité d'enseignants justifiant d'une carrière ou de travaux faisant autorité, ou d'années d'enseignement de haut niveau (Art 21)

## **Dans les écoles d'art**

Il n'y a pas, à l'heure actuelle, de textes de référence et de structures semblables ou équivalents.

- **Les enseignements sont toujours régis par le décret n° 88-1033 du 10 novembre 1988** portant organisation de l'enseignement des arts plastiques dans les écoles nationales, régionales et municipales d'art habilitées par le ministère chargé de la culture et par **l'arrêté du 6 mars 1997** relatif à l'organisation des études, une modification ultérieure provisoire, renouvelée chaque an-

née, introduisant la possibilité de validation des enseignements par crédits. Mais ces textes sont, dans l'esprit et dans la forme, très éloignés des demandes telles qu'elles ressortent de l'application dans l'enseignement supérieur français des principes de Bologne.

L'arrêté relatif à l'organisation des études a fait l'objet, depuis des années, de discussions et de projets. Mais, à l'heure actuelle, rien ne semble définitivement établi et encore moins publié.

Est-il envisageable qu'une circulaire ministérielle, éventuellement à venir, puisse constituer le cadre réglementaire sur lequel les ministères de la culture et de l'enseignement supérieur pourraient s'appuyer ?

Un « cahier des charges du dossier d'évaluation », rédigé conjointement par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et par le ministère de la culture et de la communication, faisait partie des éléments remis aux écoles en vue de leur évaluation par l'AERES. Ce cahier des charges constituerait-il un texte de référence « par défaut » ?

## **- Aucune instance consultative nationale n'a encore vu le jour.**

En 2006, le Délégué aux arts plastique annonçait, pour l'année à venir, la création d'un Conseil des enseignements artistiques supérieurs en arts plastiques du ministère de la culture et de la communication.

En 2008, les objectifs et les modes de fonctionnement de cette instance étaient précisés à travers le projet de trois commissions : une commission permanente des enseignements supérieurs en arts plastiques, une commission de la recherche, et une commission professionnelle consultative.

En 2009, la mise en place des instances était imminente.

En 2010, aucun texte n'existe, validant ou même annonçant la création d'une instance quelconque.

Toutes les décisions d'habilitation d'écoles ou d'enseignements, quel que soit le domaine d'enseignement, font référence à l'avis d'une commission consultative, constituée sur une base claire, composée de membres élus et/ou désignés.

Les écoles supérieures d'art peuvent-elles échapper à cette règle ? Comment ?

Compte-tenu des délais que demandent les décisions liées à l'instauration de telles instances (délais liés notamment aux consultations des différents « partenaires » concernés, aux désignations ou élections des membres de ces instances), est-on en capacité de tenir les délais « imposés » pour la reconnaissance du DNSEP au grade de master ?

- Si les écoles nationales ont un statut d'autonomie (juridique) - et les enseignants une reconnaissance de « chercheurs » - qui leur permet de répondre au premier point du cahier des charge établi par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministère de la culture et de la communication, **la mise en place des nouvelles structures des écoles territoriales semble très laborieuse.**

Les objectifs et les critères mis en avant (économies d'échelle, taille critique, participation financière de nouveaux partenaires, collaborations entre écoles notamment dans le domaine de la recherche et de l'international...) se sont trouvés inopérants ou illusoire. Peu d'écoles ont encore transformé leur statut, et il

s'agit d'écoles « uni-site ». Les projets en cours semblent, avec difficultés, aller dans le même sens, ou dans celui de regroupements « a minima », dans la plupart des cas sans véritable enjeu ni artistique, ni pédagogique, ni territorial.

**Comment, et sur quelles bases tenir, dans l'état actuel des choses, les délais invoqués** (30 décembre 2010, actuellement) ?

Le manque de cadrage général (notamment sur l'organisation des enseignements, la mise en place de structures de concertation...) ne risque-t-il pas de produire l'inverse de ce qui était attendu, et d'aboutir simplement à un renforcement de la concurrence entre écoles, dont les missions ne seraient plus que liées au positionnement particulier qu'elles pourraient occuper dans ce jeu concurrentiel ?

Qu'en sera-t-il pour les écoles qui ne seraient pas constituées en EPCC dans les délais actuellement prévus ? On voit mal le même diplôme avoir deux régimes différents, en fonction du statut de l'école susceptible de le délivrer ; la question posée finalement

ne serait-elle pas celle de l'habilitation ou non des établissements ? Et, dans la mesure où il s'agit d'habilitation cas par cas, formation par formation, peut-on encore parler d'un « réseau » des écoles d'art ?

**A terme, la mise en place des nouveaux statut des établissements n'est-elle pas susceptible de déboucher sur des problèmes de gouvernance des établissements :**

avec des conseils d'administration composés majoritairement d'élus et de très peu de représentants des différentes catégories de personnels (enseignants, techniques, administratifs, étudiants), mais susceptibles de prendre toutes les décisions concernant la vie des établissements, avec un développement prévisible des structures administratives et de gestion, les établissements, autonomes en droit, auront-ils en réalité dans l'avenir une autonomie comparable à celle qui avait permis leur développement et leur rayonnement, à en faire des acteurs artistiques ?

### Les interlocuteurs

\* **La Direction générale de la création artistique est un des quatre pôles du ministère de la culture.** Elle réunit l'ancienne Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles (DMDS) et l'ex Délégation aux arts plastiques (DA). Elle définit, coordonne et évalue la politique de l'Etat relative aux arts du spectacle vivant et aux arts plastiques.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur des arts plastiques, « elle élabore (en lien avec le secrétariat général) et met en œuvre la réglementation de l'enseignement supérieur des arts plastiques », « contrôle, accompagne et coordonne l'activité scientifique et pédagogique des établissements nationaux et territoriaux qui constituent le réseau des écoles d'art ». « Le directeur général de la création artistique est assisté d'un directeur adjoint qui peut être chargé des arts plastiques ou du spectacle vivant, ainsi que d'une mission transversale au sein de la direction générale ». (Art. 4 du décret du 11 novembre 2009 relatif aux missions et à l'organisation de l'administration centrale du ministère de la culture et de la communication).

Au sein de la DGCA, le Service des arts plastiques comporte un département des écoles supérieures d'art et de la recherche chargé 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 mettre en œuvre les procédures de reconnaissance académique et professionnelle des diplômes ; de définir et mettre en œuvre la politique de la recherche, de coordonner et d'accompagner l'activité du réseau des écoles d'art, de proposer et mettre en œuvre les actions permettant l'évaluation des formations et des parcours professionnels, de traiter les questions relatives au statut des enseignants et des établissements d'enseignement... (Art. 3 de l'Arrêté du 17 novembre 2009 relatif aux missions et à l'organisation de la DGCA).

Directeur adjoint chargé des arts plastiques : Jean-Pierre Simon

Sous-directeur : Patrick Juré

Chef du département des écoles supérieures d'art et de la recherche : Isabelle Phalippon-Robert

\* **L'Aeres (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur)** est une autorité administrative juridiquement indépendante, mise en place en 2007 ; elle est chargée de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des organismes de recherche, des unités de recherche, des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluation de leurs personnels.

Président de l'aeres : Jean-François Dhainaut

L'aeres comporte trois sections d'évaluation (établissements, unités de recherche, formations et diplômes) sont chacune dirigées par un directeur. Les évaluations sont menées par des experts, la composition des

comités d'évaluation variant selon la spécificité de l'objet évalué.

La section des formations et diplômes évalue les formations et les diplômes (licences, masters, écoles doctorales - LMD). Directeur : <http://www.aeres-evaluation.fr/content/download/13341/186409/file/CV-Alain%20MENAND-AERES-jan-08.pdf> Alain MENAND.

\* **Le Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche (CNESER)** est un organe qui constitue à la fois un comité consultatif placé auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur et une juridiction administrative.

Le Cneser est consulté sur toutes les habilitations de diplômes, le budget de l'enseignement supérieur, les réformes de l'enseignement supérieur...

C'est un organisme « paritaire », composé de 69 membres, présidé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Outre le ministre, le Cneser compte 68 conseillers.

Il comprend 45 représentants des universités et établissements assimilés, dont : 4 représentants de la Conférence des présidents d'université (CPU), 1 représentant de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (Cdefi), 22 enseignants-chercheurs, enseignants ou chercheurs dont 11 professeurs des universités ou assimilés, 11 étudiants, 7 représentants des personnels non-enseignants dont un conservateur des bibliothèques.

Par ailleurs, 23 personnes, représentent les forces politiques, économiques, sociales et culturelles du pays : un député, un sénateur, un membre du Conseil économique, social et environnemental, un représentant d'un établissement d'enseignement supérieur qui ne soit ni une université ni une école d'ingénieurs et un représentant des chefs d'établissement secondaire comportant des classes post-baccalauréat. Les 18 autres représentants des forces économiques et sociales sont désignés par les syndicats professionnels, à parité entre syndicats de salariés et organisations patronales.

\* **La direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (D.G.E.S.I.P.)** élabore et met en œuvre la politique relative à l'ensemble des formations postérieures au baccalauréat, initiales et continues, relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Directeur général : Patrick Hetzel.

Au sein de la DGESIP le Service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle élabore la stratégie de développement des formations supérieures et la politique d'insertion professionnelle, définit l'architecture des formations d'enseignement supérieur ainsi que leurs exigences de qualité... Il comprend un département de l'architecture et de la qualité des formations de niveau master et doctorat.

# Statut des enseignants

## Lettre ouverte de la CNEEA

**Lettre ouverte au MINISTRE DE LA CULTURE / 28 JUIN 2010**  
**A l'heure du passage de nos établissements en établissements publics de coopération culturelle (EPCC) pour obtenir le grade de master, la question du statut des enseignants n'est toujours pas résolue.**

Nous appelons donc le Ministère de la culture à faire de ce dossier une priorité budgétaire.

En effet, depuis bientôt trois ans, quelques millions d'euros ont été débloqué pour aider le passage en EPCC et pour notamment rémunérer des cabinets privés pour faire des études et accompagner les villes dans ces réformes.

Nous demandons que le prochain budget du ministère de la Culture, qui sera voté dès juillet, pour accompagner cette réforme soit LARGEMENT consacré à la revalorisation du statut des enseignants dans les écoles territoriales, d'autant qu'un récent rapport de l'Association des maires de France a chiffré le coût de cette réforme, qui est peu élevé.

Il est indispensable que l'Etat puisse orienter le budget « réforme des écoles » sur la revalorisation du statut des enseignants en permettant ainsi aux collectivités de garantir le statut « supérieur » des enseignants dans les futurs EPCC comme il l'a fait en 2002 pour ses seules écoles nationales.

En outre, l'enseignement supérieur est une compétence relevant de l'Etat ; il est donc indispensable qu'une solution budgétaire permette de débloquer ce dossier.

**Clairement, nous demandons un arbitrage budgétaire pour régler la question du statut des enseignants** et pour que la grille indiciaire soit la même pour tous dans la fonction publique territoriale comme dans la fonction publique d'État.

Nous ne pouvons pas envisager de « muter » sur des EPCC sans que cette question soit réglée, d'autant qu'à l'avenir certains EPCC pourront aussi intégrer des Ecoles nationales. Il est donc urgent de rétablir un statut similaire pour tous tant pour les missions de recherche que pour l'indice terminal des grilles indiciaires qui doit être égal pour tous, c'est-à-dire terminer à 1015, pour les professeurs d'enseignement artistique.

Nous demandons un arbitrage et un accompagnement budgétaire afin de pouvoir faire entrer en vigueur le rapport du Conseil Supérieur de la Fonction Publique Territoriale, avant la fin de l'année 2010. De la même manière que le Ministère de la culture a, ces derniers jours, demandé aux écoles d'activer la réforme pour que les EPCC soient constitués avant la fin de l'année pour pouvoir passer devant le CNESER, nous demandons qu'avant TOUTE CHOSE nous ayons DECISION et UNE GARANTIE SUR LA MODIFICATION DE NOS STATUTS DANS LE CADRE DES NOUVEAUX EPCC, et ce AVANT la fin de l'année.

CNEEA / COORDINATION NATIONALE DES ENSEIGNANTS DES ECOLES D'ART

**Pour signer la pétition :**

<http://blog.cneea.fr/pages/SIGNATURE-DE-LA-LETTRE-OUVERTE>

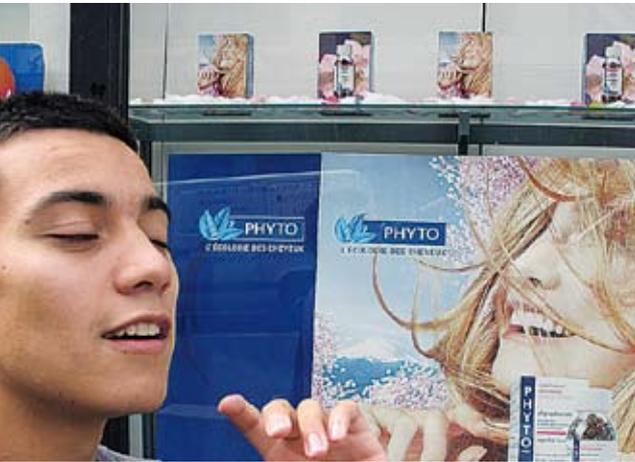
Pour :

- 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 lalettredecoles
- Ne plus recevoir ce document
- ...

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

# Mulhouse 010 :

## la création contemporaine issue des écoles supérieures d'art



Yvan ARGOTE



Julien Nedelec



Simone MEIER &amp; Roland SUTTER

La Ville de Mulhouse a organisé du 13 au 16 juin 2010, la 9ème édition de l'exposition d'art contemporain désormais biennale mulhouse 0. - la création contemporaine issue des écoles supérieures d'art européennes. Cette manifestation rassemble des artistes français, suisses, allemands, italiens et bientôt de toute l'Europe.

Mulhouse a choisi d'engager une politique culturelle volontaire et novatrice reposant sur le développement de ses spécificités : un important patrimoine industriel partiellement reconverti ou réhabilité à l'image de la Fonderie, un pôle européen des musées techniques, un pôle « arts plastiques » qui intègre de façon transversale des éléments de sensibilisation à la création contemporaine, des aspects pédagogiques mais également de grands projets d'exposition et de commandes publiques.

Lancée en 2001, transformée en biennale en 2008, cette manifestation a présenté plus de 640 plasticiens français et européens, simultanément à l'organisation de la Foire Internationale d'Art Contemporain de Bâle - Art' Basel. Ce dispositif favorise l'émergence d'une nouvelle scène artistique contemporaine. Avec la participation du centre d'art contemporain La Kunsthalle et l'organisation des rencontres professionnelles par Le Quai - Ecole supérieure d'Art c'est une véritable mise en réseau des acteurs de l'Art Contemporain.

Initié en 2008 sous le nom de Forum, Le Quai - Ecole Supérieure d'Art de Mulhouse poursuit sa réflexion sur les perspectives post-DNSEP par l'organisation de rencontres professionnelles.

L'ouverture européenne et transfrontalière se concrétise par une participation des Centres Culturels Français de Fribourg et de Timisoara. Un élargissement progressif à l'ensemble des écoles supérieures d'art européennes est prévu pour les prochaines éditions.

### Palmarès mulhouse 010

#### • Prix de la Jeune Création/mulhouse 010 : Julien NEDELEC / ESBA Nantes

Octroi d'une bourse de 15 000 € par la Ville de Mulhouse pour financer une exposition à Mulhouse ainsi que la réalisation d'une publication à l'occasion de mulhouse 012.

#### • Prix de la Filature : Simone MEIER & Roland SUTTER / Institut Kunst HGK FHNW Bâle

Résidence et présentation d'une exposition à la Filature - Scène nationale de Mulhouse à l'occasion de mulhouse 012.

#### • Prix du Conseil Général du Haut-Rhin : Xu HAIYING / AdBK München

Octroi d'une bourse de 2000 €.

#### • Prix du Centre Culturel Français de Freiburg : Sarah RITTER / ENSP Arles

Présentation d'une exposition au sein des locaux du CCFF à l'occasion de mulhouse 012.

#### • Prix du Centre Culturel Français de Timisoara : Celine LAMBERT / ESAM Caen

Résidence et présentation d'une exposition au sein des locaux du CCF Timisoara.

#### • Prix de la Mals à Sochaux : Yvan ARGOTE / ENSBA Paris

Présentation d'une exposition dans un espace de 250 m2 avec mise à disposition de moyens de production.

#### • Prix Bechtle direct : François MAZABRAUD / ENSAD Paris

Un ordinateur portable.

# Une éducation au point de vue cosmopolitique : Nietzsche disciple d'Emerson

Par Antonia Birnbaum

“ Notre culture est la prédominance d'une idée qui charrie derrière elle ce train de villes et d'institutions. Entrons en une autre idée : elles disparaîtront. La sculpture grecque a entièrement fondu comme si cela avait été des statues de glace : ici ou là subsiste une figure solitaire ou un fragment, comme nous voyons en juin et juillet des plaques et des restes de neige dans des vallons froids et des crevasses en montagne. Car le génie qui l'a créée crée à présent autre chose. Les lettres grecques durent un peu plus longtemps, mais elles elles sont soumises déjà à la même sentence et précipités dans l'inévitable fossé que la création de la pensée nouvelle ouvre pour tout ce qui est ancien. Les nouveaux continents sont construits avec les ruines d'une ancienne planète [...] ”

La précocité avec laquelle Nietzsche s'est exprimé sur les questions liées à l'enseignement (1872) confine presque à la hâte. Sans doute est-elle à mettre au compte du souvenir encore vivace de sa propre insatisfaction étudiante. Le jeune professeur, partagé entre philologie et philosophie, procède en effet à un recensement des insuffisances et des travers qui caractérisent les établissements d'enseignement qu'il a lui-même fréquentés. Selon lui, leurs déficiences ne peuvent être analysées que si l'on interroge la finalité qui commande à l'enseignement qui y est dispensé. C'est dire que toute réflexion strictement pédagogique doit être nécessairement suspendue à une réflexion sur les enjeux philosophiques de la transmission. Deux textes s'emploient chez Nietzsche à les formuler : “ Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement ” et “ Schopenhauer éducateur ”.

Deux années à peine séparent leur rédaction, mais entre le premier et le second, un retournement est intervenu. Dans les conférences de Bâle, toute la réflexion sur l'enseignement est encore déterminée par une préoccupation éminemment nationale. Ce qui préoccupe l'auteur est la continuité entre les institutions pédagogiques allemandes et la culture dont elles sont censées garantir l'identité. Mais dans “ Schopenhauer éducateur ”, le problème de la transmission s'est déplacé : Nietzsche ne se soucie plus de la congruence entre les établissements d'enseignement et la culture allemande, il singularise le problème de l'éducation pour demander : “ Qui nous a véritablement éduqué, qui est seulement capable de nous éduquer ? ” A l'approche institutionnelle se substitue une question généalogique. Une telle question appelle plusieurs réponses. Et une de celles qu'y apporte Nietzsche tend elle-même à entamer encore davantage l'unité organique de la culture allemande dont se revendiquent encore les conférences de Bâle. En évoquant Emerson, un “ Américain ” qui ne s'inscrit ni dans l'opposition entre la culture française et la culture allemande, ni même dans la filiation grecque de la philosophie, Nietzsche échappe à l'alternative du dedans et du dehors, traverse les frontières de l'Europe et trace un parcours vers un autre continent. Le rapport à Emerson va défaire chez lui le privilège de la germanité et projeter sa pensée dans un espace cosmopolitique. Entre février et mars 1872, Nietzsche prononce à Bâle cinq conférenc-

es. Dans leur introduction, il propose de suspendre un moment la question de leur relativité afin de mieux traiter le problème des conditions qui règnent dans les institutions allemandes ainsi que celui de leur rapport à l'état actuel de la culture allemande : “ C'est l'avenir de ces institutions allemandes qui doit nous retenir [...] : ce que faisant, nous renonçons provisoirement à toute comparaison et à tout jugement de valeur, comme si les conditions qui sont les nôtres, eu égard aux autres peuples cultivés, étaient des modèles universels jamais dépassés. ”

La focalisation sur la culture allemande relève d'abord d'une mise entre parenthèses qui se veut temporaire. Suivant celle-ci, Nietzsche confère aux établissements d'enseignement allemands le statut hypothétique de modèle. Plutôt que de s'arrêter sur leur particularité, il s'intéresse à ce qui les rend apte à figurer un universel : leur capacité à valoir comme un principe homogène et identitaire pour toute une culture.

Cette assimilation momentanée des établissements d'enseignement allemands à un modèle universel met hors jeu la logique de la comparaison et permet à Nietzsche de se concentrer sur ce qui lui semble être leur tâche principale : la production, à travers ses génies, de “ l'unité de style artistique du peuple allemand ”. Une telle détermination de la culture comme ce qui identifie et unifie le peuple implique aussi que Nietzsche ne saurait se contenter d'opter pour la germanité contre l'universalité de la culture, mais qu'il est tenu de montrer en quoi l'ordre organique du propre est le seul ordre qui soit réellement en adéquation avec la vocation à produire de la culture. C'est là exactement la tâche que se fixent les conférences de Bâle. Nietzsche se borne d'autant moins à simplement affirmer la supériorité de la culture allemande sur toutes les cultures étrangères qu'il part du constat de son déclin. Dans la préface, il avance la thèse que les établissements d'enseignement sont devenus le terreau où se développent deux tendances des plus néfastes, celle d'élargir la culture à tous, à la démocratiser, et celle de l'amputer de sa souveraineté, de la mettre au service de l'Etat ainsi que de la soumettre au fonctionnement utilitaire de la société. Les conférences visent à faire apparaître que ces deux tendances, démocratisation et fonctionnalisation, loin d'ouvrir un accès à l'universalité de la culture, ne font que la dégrader.

Les remarques préliminaires sur l'emprise grandissante de la masse, de l'Etat et de l'économie encadrent un récit dans lequel le Nietzsche du présent, conférencier, professe son ignorance et raconte les paroles d'un maître que rencontra jadis un Nietzsche encore tout jeune, au seuil de sa vie d'étudiant. Ainsi, la temporalité du débat qu'il nous livre est située à un autre moment que celui du présent de son exposition. La position intermédiaire de Nietzsche, qui ne se présente ni comme maître ni comme disciple, oblige à s'interroger sans cesse sur le statut de tout ce qu'il énonce au cours de ces conférences.

Son rôle de simple intermédiaire est encore accentué par le fait qu'il restitue un entretien, épié à leur insu, entre le vieux maître et son disciple. Rien donc n'autorise à conclure que Nietzsche adhère sans réserve à la thèse de l'aristocratie qui doit fournir le remède à la décadence de la culture. Le détour par la réminiscence d'un dialogue suggère bien plutôt qu'il compte mettre sa propre position à l'épreuve d'un traitement ironique : s'agit-il vraiment d'une réponse à la hauteur de la situation, ou n'est-ce qu'un contenu apparent qui ne résiste pas à une interrogation soutenue ? Pour accéder aux termes dans lesquels Nietzsche pose le problème de la transmission, il faut tenir pleinement compte de cette équivoque.

La scène du récit que nous livrent les conférences se situe à plus d'un titre en dehors de tout établissement d'enseignement. Le je-

une Nietzsche et un ami sont sur les bords du Rhin, à Rolandseck. Ensuite le petit groupe dont ils font partie est informel et n'a aucune finalité pédagogique ni institutionnelle. Il s'agit d'une relation entre des amis enthousiasmés par la création musicale ou littéraire. Enfin, Nietzsche et son ami sont certes des étudiants, mais ils sont en vacances et en profitent pour faire l'apprentissage d'une activité qui relève davantage de la vie et de la mort que de l'enseignement : le tir.

C'est dans ce contexte que surgit un vieux philosophe fort importuné par leurs coups de feu. Le chien qui l'accompagne, le propos, la façon qu'il a de traiter son disciple : tout semble indiquer que Nietzsche a brossé le portrait in absentia du philosophe qu'il regrette n'avoir jamais pu rencontrer, Schopenhauer. Pour autant, il ne le nomme pas, ni ne se représente lui-même dans une conversation fictive avec lui, se contentant de se mettre en scène comme un auditeur indiscret qui aurait assisté tout à fait par hasard à un échange entre le vieux maître et son disciple.

Ce détour peut être lu comme un hommage posthume à Schopenhauer. Au lieu de faire abstraction de la mise à l'écart que celui-ci connut de la part de l'université, le texte représente toute la difficulté qu'aurait eue un jeune étudiant à entrer en relation avec ce philosophe méconnu. C'est sans doute là la première intelligence de l'institution que révèlent les conférences de Bâle : loin de promouvoir l'excellence, les établissements d'enseignement étouffent le vrai génie, elles vont jusqu'à effacer son nom sous le silence de leur mépris. Devant lui, le mode d'exposition adopté par Nietzsche vaut comme une contre-attaque : sa réminiscence donne à entendre le jugement que porte sur ces établissements celui-là même qui en a été exclu.

Dans l'échange que surprend le jeune étudiant, le vieux philosophe énumère pour son disciple égaré toutes les dégradations que subit actuellement la culture allemande. Il insiste particulièrement sur la mutilation de la langue allemande que met en œuvre l'enseignement actuel. On y a en effet abandonné l'apprentissage réglé sur la rigueur des classiques allemands, soit au profit de son étude historique et linguistique, soit au profit d'une " libre composition ". Cette dernière est vivement fustigée dans la mesure où elle induit la prolifération de toutes les extravagances mal dégrossies de l'expression en dehors de toute maîtrise de la langue, même la plus élémentaire. Cette débauche de la jeunesse à laquelle pousse la pédagogie du " exprimez-vous, développez librement votre personnalité " s'étend ensuite pour se déployer dans l'écriture du jour – le journalisme –, et se multiplie encore dans une masse proliférante de mauvaise littérature.

Pour le vieux philosophe, c'est la vocation proprement artistique de la langue allemande qui doit commander à son enseignement, et c'est au nom d'un tel idéal qu'il porte un jugement sans appel sur l'enseignement de la langue au gymnase : " Je vais d'abord te dire ce qu'il devrait être. Par nature chacun maintenant parle et écrit sa langue allemande aussi vulgairement qu'il est possible à l'époque de l'allemand journalistique : aussi faudrait-il que l'adolescent noblement doué soit placé sous la cloche à plonger du bon goût et du sévère dressage linguistique [...]. C'est ici que l'on peut voir quel prix ou quel mépris vous accordez à l'art et dans quelle mesure vous êtes apparenté à l'art, ici dans le maniement de la langue maternelle. Si vous ne parvenez pas à éprouver un dégoût physique pour certains mots et tours auxquels nous ont habitués les journalistes, renoncez à aspirer à la culture [...]. "

Ce dressage linguistique est d'abord proposé comme remède contre une certaine illusion d'autonomie. En réalité, ce qui passe pour être la spontanéité libre de l'expression n'est qu'une parole asservie aux

formes les plus convenues et les plus répandues. Comment ne pas remarquer que la formulation dite personnelle se confond immanquablement avec une uniformité aussi vide que répétitive ?

Mais le dressage prôné par le vieux maître a un autre aspect, bien plus décisif à ses yeux. En effet, il le conçoit moins comme une méthode éducative destinée à détruire l'emprise de cette servitude volontaire que comme une logique de sélection destinée à révéler les rares natures capables de se cultiver. Seuls ceux qui ressentent une aversion physique pour l'usage impropre de l'allemand ont la chance de trouver un jour les accents authentiques de leur langue maternelle. Le but est donc de distinguer ceux qui sauront épurer la langue pour la faire communiquer avec l'art. En bref, il s'agit de privilégier l'apparition du génie. Quant aux autres, leur cause est perdue d'avance : ils ne sauront en aucun cas se cultiver, tout au plus pourront-ils acquérir l'intelligence du renoncement à la culture.

Si l'idéal d'excellence auquel aspire la culture est essentiellement lié au naturel du génie, sa généralisation ne peut être qu'une menace, car elle favorise l'extension de l'uniformité. Pour le vieux maître de philosophie, l'opposition entre une culture de masse et une culture aristocratique recouvre de fait l'opposition fondamentale entre barbarie et culture. Du coup, son universalisation démocratique ne conduit qu'à son abolition pure et simple dans la cacophonie assourdissante de la médiocrité qui sans cesse gonfle et étouffe la chance même que surgisse un jour le génie.

Cette cacophonie est barbare au sens le plus strict du terme : la confusion et la diversité qu'elle introduit au sein même de la culture allemande brouillent le lien de parenté qui unit l'Allemagne et la Grèce. " Qui d'entre vous viendra à un vrai sentiment de la gravité sacrée de l'art, quand on vous pervertit méthodiquement à bredouiller par vous-mêmes, lorsqu'on devrait vous apprendre à parler [...] : tout cela avec le résultat que vous restez éternellement loin de l'Antiquité et que vous devenez des serveurs du jour. " La spontanéité linguistique est ici incriminée parce qu'elle barre la route qui conduit à la seule origine authentique de la culture allemande, la Grèce antique. Le " n'importe quoi " de l'actualité démocratique saccage doublement l'excellence aristocratique : sa logique d'égalité ne se contente pas de saper la supériorité, elle tend aussi à égaliser toutes les cultures entre elles et partant, à perturber le caractère organique de la filiation gréco-allemande.

C'est alors une nouvelle cause de dégradation qui se trouve invoquée : infiltrée par des cultures étrangères, et en premier lieu par celle de la France, la culture allemande tend à se pervertir en un agrégat cosmopolite qui ne produit plus que d'affligeantes imitations de ce dont est capable la culture latine. Car dès lors qu'elle prend pour modèle ce qui lui est étranger, il en résulte une contrefaçon qui est nécessairement inférieure à ce qu'elle travestit. " Certes cette copie n'aboutit nulle part à un effet artistiquement aussi achevé que le fait en France presque jusqu'à aujourd'hui cette civilisation originale, issue de l'être de la romanité. [...] Que l'on compare nos romanciers allemands avec chacun des romanciers en renom de France ou d'Italie, si petit que soit leur nombre. Des deux côtés les mêmes tendances et les mêmes buts douteux, [...] mais là-bas liés à une gravité artistique, au moins à la correction de la langue, souvent à la beauté, partout l'écho d'une culture sociale correspondante, ici tout sans originalité, vacillant, vêtu de la robe de chambre de la pensée et de l'expression ou désagréablement grandiloquent, en outre sans la moindre véritable forme sociale à l'arrière-plan [...]. "

En ce point, l'argument outrepassa la mise entre parenthèses provisoire du rapport de la culture allemande à l'étranger. La tendance critiquée, celle de l'élargissement de la culture, déborde littéralement l'époché méthodique qui était d'abord censé la circonscrire comme

problème allemand. Car l'effet néfaste de la démocratisation tient justement à ce qu'elle ne différencie pas entre ce qui est allemand et ce qui ne l'est pas. L'élargissement à l'œuvre dans la culture de masse entraîne nécessairement l'élargissement à d'autres cultures. La dégradation historiciste et fantasque de la langue allemande ainsi que sa corruption par d'autres langues s'avèrent alors comme le recto et le verso de la même dynamique néfaste.

Il apparaît que le cadre fixé par Nietzsche pour son exposition s'effondre dès la fin de la deuxième conférence. Du coup, il n'est plus possible de le suivre pour considérer, même provisoirement, que la culture allemande dépeinte ici pourrait valoir comme modèle universel jamais dépassé. Si l'on veut en saisir la portée, il faut analyser la situation particulière et locale dans laquelle sont prononcées ces tirades pamphlétaires sur la dégradation de la culture. A cet égard, le compagnon du vieux philosophe nous fournit un indice précieux. Lorsque, la nuit tombée, les deux jeunes gens se découvrent au philosophe et à son compagnon, ce dernier prend leur défense en disant qu'ils viennent d'assister, tel un chœur, en " véritable spectateur idéal ", à leur " comédie de culture ".

Une comédie, ce discours sur l'aristocratie naturelle de la culture, tenu près de Rolandseck, au bord du Rhin ? Le Roland de la légende s'est reposé ici une nuit avant que de rejoindre sa promise sur l'île Nonnenwerth au milieu du Rhin. Le lendemain, il aperçoit de son promontoire un cortège funéraire : sa fiancée, réfugiée dans un cloître pour l'attendre, est morte dans la nuit. Pendant que le philosophe et son compagnon, réfugiés dans le havre naturel de cette légende, discutent sur la renaissance d'une authentique culture du génie allemand, celle-ci a déjà péri non loin de là, dans les établissements qu'ils ont désertés.

Le compagnon du vieux philosophe ne peut plus se résoudre à y enseigner, sans pour autant être devenu son disciple. Le maître ne lui est d'aucun secours. Entre les jeunes étudiants et les deux personnages plus âgés s'ensuit alors quiproquo sur quiproquo : le philosophe se trompe sur leur exercice aux armes, sur leur précipitation à le rejoindre, sur leurs intentions ; même l'agressivité du chien repose sur une méprise. La chaîne des générations est rompue sans aucun espoir de la voir se reconstituer, et, avec elle, la naturalité de toute transmission.

Les personnages du récit n'ont pas plus accès à l'esprit aristocratique que les masses dont ils décrivent inlassablement la médiocrité. Ce que mettent en scène ces conférences, c'est la caducité de tous leurs discours sur la noblesse de la culture relativement à leur propre situation. En effet, soit la prétention à opposer caractères nobles et bas entre en collusion avec la hiérarchie propre à l'ascension sociale, soit ceux qui récusent la suprématie de l'utilitarisme et de la subordination à l'État doivent eux-mêmes apparaître comme des personnages dérisoires et de rang inférieur selon la logique dominante du moment. Comme le remarque très lucidement le disciple, dans les conditions de la démocratie moderne, ceux qui défendent vraiment avec probité la hiérarchie naturelle des esprits jadis conçue par Platon ne peuvent plus être que des personnages comiques, même à leur insu.

Invoquer l'antique hiérarchie d'une culture destinée à quelques-uns contre la hiérarchie sociale qui règne dans la société présente n'est qu'un discours voué à sa propre impuissance, et c'est de cette impuissance dont le Nietzsche conférencier à Bâle se trouve être involontairement le daïmon. Il en prend acte rapidement, puisqu'à peine deux ans plus tard, il va publier une *Intempestive*, " Schopenhauer Educateur ", qui inverse terme à terme les données du problème.

L'entame de cette inversion se donne à lire dans le seul point où le vieux philosophe en appelle à un geste qui diverge de celui de la

philosophie antique, et où donc il procède à partir d'un diagnostic du présent : " Que l'on se familiarise seulement avec la littérature pédagogique de ce temps ; celui-là n'a plus à être corrompu, qui, à cette étude, n'est pas effrayé par la suprême pauvreté d'esprit et par cette véritable danse en rond d'êtres patauds. Notre philosophie doit ici commencer ici non par l'étonnement mais par l'effroi. " Et plus loin, cette remarque s'amplifie encore : " Ce n'est pas seulement l'étonnement, c'est l'effroi qu'il nous faut apporter, voilà quel était l'avis du philosophe ; son conseil n'était pas de s'enfuir effaré, mais de passer à l'attaque. "

Mis en face de ce problème apparemment annexe, celui de l'avenir des établissements d'enseignement, l'attitude philosophique elle-même doit changer. Elle ne peut plus être celle, ontologique, de l'étonnement, mais commence dans l'effroi provoqué par les conditions historiques du temps présent. L'inadaptation du philosophe à la réalité ne relève pas d'une préoccupation exclusive pour l'éternel, mais de la force de l'intempestif : devient philosophe celui qui a le courage de ne pas assimiler l'état de fait à une nécessité et qui réagit en conséquence, en passant à l'attaque. N'est-ce pas dire que, désormais, dans les conditions de la démocratie moderne, la philosophie ne restera philosophie que si elle accepte de passer hors d'elle-même pour s'inscrire en porte-à-faux dans l'espace commun à tous ? Et une telle attitude ne nécessite-t-elle pas justement de disjoindre le génie de tout ce qui pourrait constituer le propre d'une identité ?

Il semble que ce soit la conclusion que tire Nietzsche, puisque dans " Schopenhauer éducateur " il présente d'abord le philosophe non en sa qualité d'Allemand, mais de voyageur. Et la première vertu qu'il évoque comme nécessaire pour s'éduquer est une vertu complètement absente des conférences : le courage. Or c'est le désir de libérer, et non le dressage, c'est la difficulté à faire valoir une différence, et non l'identité, qui oblige à affirmer la ténacité comme un élément décisif de la sagesse.

" Je ne prends garde à un philosophe que pour autant qu'il est en état de donner un exemple. " Nietzsche revendique Schopenhauer comme maître parce qu'il a su lui donner un exemple de ce qu'il est possible d'être. Son attitude est apte à encourager tout jeune à faire valoir " la multiplicité aussi bariolée que le bizarre qui constitue l'unicité de son être " contre la contrainte à l'uniformité. Dans la mesure où la puissance d'un tel exemple est d'exhorter à la différence, il ne saurait être normatif. D'ailleurs Nietzsche ne cite pas Schopenhauer par-dessus tout, il le cite entre autres exemples : " [...] et c'est pourquoi je veux me souvenir aujourd'hui de ce maître et de ce censeur dont je puis me glorifier, d'Arthur Schopenhauer - pour en honorer plus tard d'autres encore ".

L'*Intempestive* est dédiée à Schopenhauer en tant que celui-ci fait partie d'une galerie de portraits. Rien donc ne s'oppose à ce que chacun des illustres qui la composent puisse à son tour occuper la place de l'éducateur. En outre, les traits des uns et des autres se mélangent, se complètent, se contredisent : Schopenhauer rappelle Montaigne par son honnêteté, Goethe par certains aspects de son style. De même, la haine de l'artifice qui caractérise Rousseau compense la placidité du classicisme de Goethe. Mais la manière qu'a le texte d'honorer ceux qui lui ont appris à penser se donne aussi à lire plus clandestinement : dans la manière qu'a Nietzsche de changer la géographie de sa propre pensée. Le point de vue du voyageur, la transformation du national en provincialisme, l'éloge de la désorientation, tout cela témoigne de l'irruption d'un étranger insituable dans son horizon philosophique : Ralph Waldo Emerson.

Alors que les auteurs connus sont principalement cités par leurs noms, celui-ci, qui est sans renom en Europe, est sans doute le plus fréquemment cité dans l'ensemble du texte par ses propos, directement ou indirectement. Il faut attendre la toute dernière page pour lire son nom. Tout se passe comme si l'hommage au transcendantaliste américain passait par un effacement provisoire de la logique des noms propres au profit d'une logique plus anonyme, celle du rapport à l'inconnu. C'est cette logique qu'il faut déchiffrer pour accéder à l'Intempestive dédiée à "Emerson éducateur".

Dès le début du texte, Nietzsche récuse toute identification à la nation comme une entrave à ce qui vaut ici comme le véritable ressort de l'apprentissage : le désir de liberté. "C'est tellement provincial de jurer obéissance à des conceptions qui, à quelques centaines de lieues d'ici, n'obligent déjà plus. L'Orient et l'Occident sont des traits que quelqu'un dessine à la craie sous nos yeux pour duper notre pusillanimité. Je vais tenter de parvenir à la liberté, se dit la jeune âme. Et parce que le hasard veut que deux nations se haïssent et se fassent la guerre, ou qu'une mer sépare deux continents, ou qu'on enseigne alentour une religion qui pourtant n'existait pas il y a quelques milliers d'années, faudra-t-il qu'elle en soit empêchée?" Le problème de l'éducation ne se pose pas en des termes pédagogiques ou institutionnels car il est strictement immanent à l'existence elle-même. Comment franchir le pont d'une vie qui a pour seule détermination d'être en continue modification ? Ou pour le formuler en des termes strictement nietzschéens : comment affirmer cet être en devenir que nous sommes toujours déjà du simple fait que nous vivons ?

Aucun savoir ne peut combler cette question, tout comme personne ne peut vivre notre vie à notre place. Car ce n'est jamais que par un infléchissement de la vie elle-même que nous répondons au problème qu'elle nous pose. Dès lors, la seule manière de nous "éduquer" à vivre librement consiste à ne pas sacrifier notre propre expérimentation de la vie à des formes déjà établies : "Il y a dans le monde un seul chemin que personne ne peut suivre en dehors de toi. Où conduit-il ? Ne le demande pas. Suis-le. Qui donc a prononcé ces paroles : "un homme ne s'élève jamais plus haut que lorsqu'il ne sait où son chemin peut le conduire?"

Qui a instruit Nietzsche en la matière, et surtout, quel rôle peut encore jouer la transmission dans la quête irréductiblement singulière que constitue notre propre vie ? La phrase est une citation d'Oliver Cromwell, elle-même tirée de la fin de l'essai d'Emerson intitulé "Cercles". Cet essai donne aussi une clé pour comprendre en quoi un autre peut nous éduquer à la vie, en quoi Emerson fut un tel éducateur pour Nietzsche.

"Tout fait ultime est seulement le premier d'une nouvelle série. Toute loi générale, seulement un fait particulier d'une loi encore plus générale qui se divulguera présentement. Il n'y a pas d'extérieur, pas de mur d'enceinte, pas de circonférence qui nous soit propre. L'homme finit son histoire – que c'est bon! que c'est final! [...] Voilà que de l'autre côté se lève aussi un homme, il trace un cercle autour du cercle que nous venions tout juste de définir comme contour de la sphère. Alors déjà notre premier interlocuteur n'est pas l'homme, mais seulement un premier interlocuteur. Sa seule réparation est désormais de tracer un cercle au dehors de son antagoniste. Et ainsi d'eux-mêmes font les hommes. Le résultat d'aujourd'hui, qui hante l'esprit et auquel on ne peut échapper, sera présentement abrégé en un mot, et le principe qui semblait expliquer la nature sera lui-même inclus comme un seul exemple d'une généralisation plus hardie. En la pensée de demain réside la puissance de soulever ta conviction, toutes les convictions, toutes les littératures des nations et de t'introduire à un paradis qu'aucun rêve épique n'avait encore

dépeint."

La confrontation avec Emerson a fait des convictions de Nietzsche sur la culture allemande une première parole qu'il doit surmonter. L'identification de Nietzsche à l'Allemagne n'est pas une exigence propre au génie, mais un simple préjugé provincial par lequel il se soumet à l'arbitraire du hasard au lieu de le transformer en une nouvelle nécessité : celle de rompre avec l'intériorité de ce qu'il connaît déjà, pour pouvoir se dépasser vers l'inconnu.

En Emerson, Nietzsche a rencontré une nouvelle contrainte : ce n'est pas la contrainte aliénante du dressage, laquelle ne fait que soumettre chacun à une norme dominante qui se dit universelle, mais celle, réelle, émancipatrice, qu'exerce sur nous la pensée de quelqu'un à travers laquelle nous découvrons une limite de la nôtre. Et si une telle découverte ne reste pas lettre morte, érudition accumulée, elle nous oblige en effet à changer notre vie.

Ce que Nietzsche découvre avec Emerson, c'est que la préférence pour sa propre culture ne fait que lui interdire d'explorer toutes les latitudes, de passer et de repasser d'Occident en Orient, de traverser les océans... Il lui apparaît alors que le génie n'est pas celui qui fonde une culture, mais celui qui préfère le caractère imprévisible de l'avenir à la continuité de la tradition : "Le livre, l'université, l'école artistique, l'institution quelle qu'elle soit, s'arrêtent à l'expression passée du génie. Cela est excellent, disent-ils, tenons-nous en à cela. Ils regardent en arrière et non en avant. Ils m'y fixent. Mais le génie regarde devant lui [...] : l'homme espère, le génie crée."

Comme Emerson, Nietzsche privilégie le génie de la création à celui de la connaissance. Mais peut-être plus encore que Schopenhauer, l'Américain le contraint à en tirer toutes les conséquences. Si le propre du génie est de défricher l'avenir, alors celui-ci ne peut ni poursuivre un chemin solitaire, ni incarner les valeurs qu'une culture reconnaît comme supérieures. Car qui ne voit rien de durable dans les valeurs établies, mais considère que chaque chose reste à inventer, celui-là doit faire preuve d'un caractère destructeur. Et la mise en œuvre de cette destruction ne peut simplement reconduire l'opinion, même par la négative, en optant par exemple pour l'aristocratie contre la loi de la masse. Elle doit bien plutôt désagréger l'opposition consacrée entre le noble et le bas pour l'excéder vers une nouvelle possibilité.

Dans sa conférence *The American Scholar* ("L'Érudit américain"), prononcée à Harvard en 1837, Emerson présente volontairement l'érudit américain comme un personnage sans nom. Car selon lui, le génie n'a pas à incarner l'Amérique, mais existe comme une "suggestion d'un temps à venir". Loin de réitérer la plainte, fort répandue dans son pays, sur l'absence d'un esprit proprement américain, son discours s'emploie à frayer une possibilité au génie dans ce qui peut lui sembler le plus contraire, l'élément du commun.

"La littérature des pauvres, les émotions de l'enfant, la philosophie de la rue, la signification de la vie domestique sont les sujets du temps. C'est un pas immense. C'est le signe – n'est-ce pas ? – d'une nouvelle vigueur quand les extrémités deviennent actives. [...] Je ne demande pas la grandeur, le lointain, le romantique ; ni ce qui se fait en Italie ou en Arabie ; ni ce qu'est l'art grec [...]. J'embrasse le commun, j'explore et je m'assois au pied de ce qui est familier et de ce qui est bas. Donnez-moi une intuition pour l'aujourd'hui et vous pourrez garder vos mondes antiques et futurs. [...] La goutte est un petit océan. L'homme est lié à toute la nature. Cette perception de la valeur du vulgaire est productive pour des découvertes."

Paradoxalement, c'est cet éducateur si célébré de l'autre côté de l'océan qui a appris à Nietzsche à redevenir attentif à l'anonyme. Car pour faire droit à Emerson dans son propre panthéon, Nietzsche transforme en décombres l'idée même qu'il se faisait du noble. La focalisation sur la grandeur qui accapare toute son attention, l'association de l'Allemagne et de la Grèce qui organise son monde,

tout cela est emporté dès qu'il prend la liberté de se rapporter à ce penseur sans renom en Allemagne ou en France qu'est le transcendantaliste américain.

La réjouissance que procure à Nietzsche la pensée d'Emerson le désabuse des " associations superstitieuses avec des endroits et des temps, avec le nombre et la taille. Pourquoi ces mots, Athènes, Rome, l'Asie et l'Angleterre, résonnent tant à l'oreille ? Là où est le cœur, là sont les muses, là résident les dieux, non dans la géographie de la célébrité. Le Massachusetts, le fleuve du Connecticut et la baie de Boston, vous pouvez les estimer dérisoires, et l'oreille aime les noms de la topographie lointaine et classique. Mais ici nous sommes, et si y nous demeurons quelque peu, nous pourrions apprendre qu'ici est le mieux. Fais seulement en sorte d'être là, et l'art, la nature, l'espoir et le destin, les amis, les anges et l'Être Suprême ne seront pas absents de la chambre où tu te tiens. "

En reconnaissant l'aristocratie d'un penseur qui affirme résolument la puissance de l'excellence par delà toute assignation de celle-ci à un lieu ou à une identité déterminée, Nietzsche a lui-même produit le geste qu'il récusait dans les conférences bâloises : il a élargi sa culture et transformé son style à l'instigation de quelqu'un qui est complètement étranger à la culture allemande. Son duel avec ses contemporains est alors mené d'un point de vue cosmopolitique plutôt qu'au nom de l'authenticité bafouée de la germanité.

Et en trouvant une place pour ce penseur du humble dans sa valorisation du noble, le philosophe allemand va encore plus loin : il brouille la distinction hiérarchique entre le noble et le bas qui surdétermine sa conception de l'aristocratie. S'instaure alors un seuil qui ouvre la possibilité de réinventer l'excellence : en articulant sa propre désorientation au lieu de vouloir figurer le propre, en se voulant à la hauteur des circonstances du monde plutôt qu'au-dessus de la mêlée, Nietzsche esquisse les éléments d'un geste aristocratique nouveau. Dès 1874, au début même de son parcours de pensée, et avant sa rupture avec Wagner, Nietzsche a surmonté son allégeance à la germanité en passant la frontière de sa propre culture. Son hommage à Ralph Waldo Emerson détruit la coïncidence entre le génie et l'unité de style artistique d'un peuple, ainsi que celle entre aristocratie et hiérarchie. Evidemment, il y a des passages importants de l'Intempestive qui maintiennent le privilège de la culture allemande et qui continuent à valoriser la supériorité. Mais ce sont des morceaux du texte ; ce n'est plus la logique qui en organise la pensée.

La part de l'Américain dans l'éducation de Nietzsche se donne à lire dans son affirmation de l'extériorité du génie à l'homogénéité de quelque culture que ce soit, dans son insistance sur la capacité de l'excellence à dissoudre l'arbitraire de la hiérarchie existante plutôt qu'à justifier l'inégalité. En effet, pour qui veut bien lire, Nietzsche a ouvertement inscrit tous les traits contradictoires de l'agrégat hétérogène et cosmopolite dont il va désormais tirer sa philosophie.

Ce n'est pas un hasard que ce " maître en l'art de finir " qu'est Nietzsche a fait du nom d'Emerson la chute de son Intempestive. Le surgissement final de ce nom " impropre " prolonge et incurve la logique du texte, au-delà de sa terminaison apparente, en un promontoire inattendu, en un cap qui brusquement offre des vues nouvelles et conduit le regard vers de nouveaux rivages.

Le " par-delà " l'Allemagne vers lequel fait signe cette chute redouble très exactement le contenu du propos qu'elle nous transmet : " Un Américain pourra leur dire ce que signifie un grand penseur venu sur cette terre comme centre nouveau de forces immenses. Prenez garde, dit Emerson, quand le grand Dieu fait venir un penseur sur notre planète. Tout est alors en péril. C'est comme quand dans une grande ville un incendie éclate et que personne ne sait ce qui est encore en sécurité et où cela finira. Alors il n'est rien dans la science qui demain ne puisse être renversé, il n'y a plus de réputa-

tion littéraire, pas même les célébrités prétendument éternelles qui ne puissent être révisées et condamnées ; toutes les choses qui à cette heure sont chères et précieuses à l'homme ne le sont qu'en raison des idées qui se sont levées sur leur horizon intellectuel et qui sont cause de l'ordre présent des choses comme le pommier produit des pommes. Un nouveau degré de la culture bouleverserait sur le champ tout le système des aspirations humaines. "

**Antonia Birnbaum**

*Toulouse, juin 2010*

# La nécessaire continuité entre formation pédagogique et formation artistique

Par Eddy Schepens

*Le Cefedem (Centre de formation des enseignants de la musique) Rhône-Alpes a tenu les 1 et 2 avril 2010 des journées d'études sur le thème : « Diffusion, création, médiation : être musicien aujourd'hui. La formation musicale supérieure dans le schéma européen ».*

*Eddy SCHEPENS directeur adjoint du Cefedem Rhône-Alpes, professeur de sciences de l'éducation au Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon, rédacteur en chef de la revue « Enseigner la musique », a bien voulu nous communiquer le texte de son intervention à ces journées d'études. Nous l'en remercions.*

*Certes le domaine de la musique et celui des arts plastiques ont chacun leur spécificité. Mais bien des réflexions peuvent être partagées.*

En préparant cette intervention, j'ai eu une sensation un peu étrange. Vu les circonstances des réformes qui nous (pré)occupent, le « pédago » que je suis ne pouvait sans doute faire l'impasse sur le thème de la formation pédagogique des musiciens. Cherchant à introduire la réflexion que je vous propose, très parcellaire vous verrez, je pensais dire combien j'ai été constamment frappé depuis 30 ans, et le demeure, par un antagonisme tenace : « être musicien » et « être prof de musique » seraient deux choses bien différentes, parfois concurrentes.

Ce n'est pas que tous disent les choses ainsi, ou que cela se dise toujours aussi abruptement. Pour autant, j'ai toujours senti comme prioritaire de travailler à l'émergence d'une culture professionnelle qui dépasserait, j'aurais envie de dire avec allégresse, cette redoutable schizophrénie, née sans doute d'une amnésie, ou plutôt d'une an-historicité de la profession. Celle-ci, bien sûr, ne pouvait affecter J.S.Bach dans ses œuvres, lesquelles comprenaient dans le même mouvement de vie tout l'exercice de son métier : professeur, compositeur, instrumentiste, arrangeur, et... employé par la ville de Leipzig. Sa famille recevait par ailleurs, le cas échéant, à sa table les jeunes apprentis du maître.

Je me suis souvenu qu'ici même, il y a dix ans, j'avais eu l'occasion de poser déjà cette question, lors d'une rencontre sur l'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique. Je tentais à l'époque de répondre vaillamment au fait de savoir si « une didactique de l'art est possible ». Voici ce que j'évoquais cette fois là pour démarrer mon propos :

« Les artistes ont souvent été féroces avec les professeurs d'art. On connaît l'aphorisme de Matisse : « Un professeur est un homme qui enseigne ce qu'il ne sait pas ». Cette phrase, beaucoup de musiciens l'ont reprise à leur compte, manifestant leur défiance radicale vis-à-vis de la chose enseignée ».

Je suis donc troublé de me répéter – peut-être est-ce le signe que je rade. Ou le sentiment de la nécessité à faire exister une préoccupation constante, à en assurer un minimum d'audition. Disons que j'ai à cœur d'une fois encore dire tout le mal qu'a fait cette conception, et d'abord chez les êtres qui ont à la porter, qui risquent même de la voir s'accroître au moment où une logique toute managériale – peut-être une sorte de corporatisme d'Etat – semble présider à la redéfinition actuelle de plu-

sieurs métiers de la transmission artistique. Une sanctuarisation des métiers d'artistes praticiens me semble se mettre en place, à travers une organisation des études dont rien ne garantit, au contraire, qu'elle permettra encore les errances, et donc les essais, les erreurs, les fulgurances, les occasions métissées. Les lieux de formation à l'enseignement de la musique, particulièrement, qui offraient les cadres nécessaires à ces mouvements, itératifs et brouillons mais fondateurs, paraissent appelés à se muer en guichets délivrant diplômes et titres, selon des critères qui ne semblent plus pouvoir être objets de débats, de réflexions, d'échanges sereins entre divers acteurs : musiciens de diverses pratiques, élus, populations diverses. Les jeunes artistes risquent de payer au prix fort le repli sur des apparents « fondamentaux » qui méconnaissent les osmose nécessaires avec le monde qui va et qui vient.

Je pourrais bien sûr évoquer la fermeture des IUFM, une certaine chasse aux « pédagos » qui revient en boucle - Socrate déjà eut des soucis : rien de bien neuf – , me faire l'écho des profondes révoltes des communautés scientifiques ou universitaires qui se retrouvent dans des apories très similaires à celles que pour ma part je redoute pour notre profession.

J'avais aussi pensé à revenir sur les inquiétudes que fait peser sur l'ensemble des milieux de formation, et dans tous les domaines, la régression, parfois sauvage en ce qu'elle est surtout anachronique, à une logique ultra disciplinaire des formations ; à la fermeture sur l'à-venir que la mise en œuvre de cette néo disciplinarisation radicale engendrera sans doute ; aux solitudes qui se développent au fur et à mesure que les approches humanistes des lieux de formation et du service public semblent promises à une casse complète ; à cette lassitude du débat aussi, dont Gérard Mendel a dit qu'elle signait peut-être notre fatigue de la démocratie.

En revanche, je me suis souvenu des nombreux propos de Michel de Certeau rappelant la capacité des êtres à contourner les logiques les mieux défendues ou les plus précisément prescrites, à les détourner, à résister à leur inscription en tant que sujets dans un ordre régulé. Et surtout je me suis souvenu de cette pensée de Luc Carton reprenant lui-même les travaux de Certeau sur la culture dans les années 70 : « Il y a bien longtemps que la population sait faire bien plus de choses qu'on ne l'y autorise ».

Phrase qui peut se lire différemment selon qu'on y entend la capacité de résistance des êtres qui façonneraient en fine la société, ou selon qu'on y lit la nécessité d'une lutte pour la reconnaissance de ces expressions et cultures peu ou pas légitimées, ou non explicitement relayées – reconnues – par ce qu'on appelle « les institutions ». Peut-être ces deux approches ne s'opposent-elles qu'en apparence, après tout.

Un « pédago » est malheureusement souvent empli d'urgences ou d'impatiences, quand ce n'est de révolte. Cela peut se comprendre, ce n'est pas pour autant toujours approprié, et du reste c'est parfois le signe d'une confusion sur son rôle. Aussi me suis-je contraint en ces temps qui me troublent profondément à m'en tenir à trois réflexions qui pour moi fondent la continuité entre formation artistique et formation pédagogique. Je les formulerai ainsi :

Le musicien a toujours eu à transmettre, ne serait-ce que pour faire comprendre sa musique et pour pouvoir la jouer.

Les pratiques de la musique débordent aujourd'hui tous les cadres traditionnels de l'expertise musicienne produite par une certaine histoire de l'Occident : cette multilocalisation contemporaine de la musique permet au musicien de redevenir multiple, d'être en plusieurs lieux de la musique, et d'occuper les divers rôles dont son art a toujours été tissé. Comment penser alors l'expertise du musicien ?

Les institutions peuvent être pensées en « rhizomes », et non plus selon les étroites entrées hiérarchisant et séparant niveaux et disciplines, théories et pratiques : la musique est une manière de faire le monde : quels mondes de la musique souhaitons-nous ?

## 1.

**Premier point : on ne peut demander à un musicien de choisir de manière exclusive ou préférentielle entre exercice de la transmission de la musique et exercice de musicien, car il s'est toujours agit et il s'agira encore plus de pratiques mêlées, ne serait-ce qu'en termes d'emploi.**

Ce thème a été évoqué hier par plusieurs intervenants. Je ne m'étendrai donc pas sur cet aspect qui à lui seul mériterait un colloque.

Rappelons juste que les emplois de musiciens ont toujours mêlé les deux fonctions – encore serait-il bienvenu qu'une histoire de l'apprentissage de la musique se constitue en objet d'étude et documente mieux cette histoire singulière. Ceux dont le mode de subsistance s'est noué autour de la musique ont de tout temps été amenés, selon les époques ou les pays, à diversifier leurs prestations : jouer de plusieurs instruments (pour pouvoir obtenir plus aisément des contrats), initier des apprentis pour disposer de musiciens pouvant jouer avec eux dans des formations diverses, former de jeunes enfants, souvent orphelins ou en déshérences, dans les conservatoires ou les *ospedale* pour l'exercice de la liturgie, arranger des morceaux parfois quasi à vue, parfois en chambre plus longuement, ou encore, et de manière plus contemporaine, obtenir un permis de conduire poids lourds pour véhiculer matériel et membres d'un groupe, s'initier aux logiciels musicaux, aux arcanes des diffuseurs, tourneurs, producteurs... Rien de trivial dans tout cela : au fond, la réalité d'un exercice professionnel réel, non fantasmé, jouissif même oserais-je dire, rien à voir en fait avec une épure de la figure romantique du musicien tutoyant sa muse en-dehors de toute contingence.

Le monde de la musique républicaine a tracé, depuis la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, dans l'indifférencié d'un métier - être musicien - les filières balisées de différentes professions. Le modèle de l'orchestre symphonique assigna bientôt à chacune son pupitre : l'orchestre est devenue « la » pratique de référence de la production et de la diffusion de la musique. Celle-ci isole nettement les rôles, compositeurs d'un côté, interprètes de l'autre. Ces derniers auront à développer une excellence d'exécution, d'abord et avant tout. Les rôles sont bien partagés, les statuts respectifs bien distincts, et les études musicales gardent la trace de cette « partition ».

Est-il vrai qu'en Allemagne les musiciens qui enseignent sont mieux rémunérés que les musiciens d'orchestre ? Ce n'est peut-être pas le cas. Mais si ce l'était, serait-ce vraiment une aberration ? Ou plutôt le signe d'une autre manière de penser l'art et la part proprement politique de la chose esthétique ?

Disons encore l'indécision que le musicien a vis-à-vis de son lieu de naissance : était-ce au conservatoire, s'il l'a fréquenté, au grand jour alors, en un endroit hautement lisible et dans un temps bien repéré, en suivant la lettre de ses enseignements, à travers ses contrôles, son inculcation obstinée, et le lent travail de domestication des neurones et des muscles ? Ou ailleurs, en soi peut-être, en tout cas hors d'un temps mesurable, dans l'ombre de l'âme et par le travail non conscient du corps, dans l'étonnement né d'une soudaine maturation des tours de main, ou de la saisie d'un geste et de son sens, lorsque les techniques reviennent d'autant mieux qu'elles sont oubliées, au cœur du mystère d'une maîtrise qui s'affirme, la magie de l'efficacité soudaine de savoirs non sus, qu'on ne pensait pas avoir étudié en tout cas, qui nous habitent à notre in-su ?

Aujourd'hui, l'importante demande de formation à la pratique de la musique peut aisément se lire comme demande de sens à fonder, de vie à pétrir, demande populaire au sens fort. Il s'agit là bien plus que du - singulier - problème posé par « l'évaporation » des amateurs après leur sortie des conservatoires, ou de savoir si l'école de musique a un avenir. La question est plus radicale : notre société échoue-t-elle à faire de ses écoles des lieux où les savoirs et les savoir faire soient autre chose que

les éléments autour desquels s'organise le jeu des distinctions, que celles-ci soient sociales, économiques ou artistiques ? L'école, fut-elle de musique, peut-elle devenir le lieu où non seulement les savoirs sont conservés et transmis, mais aussi celui d'une praxis qui, avant d'être pédagogique, serait d'abord l'appel de la vie et du sens, reconnaissant la trace de l'homme dans les objets qu'il crée et le pouvoir de ceux-ci de l'amener au-delà de lui-même ? L'école de musique ne peut-elle devenir l'endroit où des pratiques se fondent, par médiations successives, les lieux d'une production de la musique qui serait consubstantielle à l'enseignement ? Ne pourrait-on l'envisager comme une agora où chacun irait et viendrait autour de centres d'intérêt multiples, et où se dessineraient, dans l'entrelacs des itinéraires croisés, les noeuds de nouvelles pratiques musicales qui seraient aussi de facto des pratiques citoyennes ?

Dans une telle conception, seule issue démocratique possible pour moi du maintien d'un aussi grand nombre d'écoles de musique, les musiciens auront à multiplier dans et en-dehors de ces établissements les activités de production, d'expérimentation, d'accompagnement, de diffusion ; et ce avec les apprentis, quels que soient leurs « niveaux » et leurs pratiques.

Certains musiciens de musiques dites actuelles, qui parlent plus volontiers de pratiques actuelles de la musique, tentent de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs fondés sur l'accompagnement des pratiques : l'expertise n'est pas niée, au contraire. Elle se décline différemment, s'exerce autrement, en des temps multiples, avec des apprentis multiples. Le bonheur d'échapper ainsi au choix impossible : être musicien ou professeur de musique. Le musicien se reconnaît comme multiple : il y gagnera en énergie, si ce n'est en bonheur d'un métier complet.

Il faudra bien – et il y aura quoi qu'on en veuille – des musiciens qui transmettent. Il serait sage de les aider à réfléchir ensemble à ce geste singulier qui donne à repenser dans le même mouvement ce qu'on appelle la musique, la manière dont on l'apprend et l'usage des institutions. Les lieux de formation étaient une chance pour un tel chantier : y aura-t-il une chance de préserver un tel projet ? Et au passage de le repenser lui aussi en en métissant encore davantage les principes, en les ouvrant davantage encore à la réflexivité sur les pratiques grâce à la pratique elle-même et à la formalisation de ses interrogations, comme cela se fait déjà aujourd'hui, master au CNSMD de Lyon, par exemple, ou encore ici ?

## 2.

**Un musicien, c'est bien sûr un expert. Mais de quoi est faite cette expertise, ou plutôt sur quoi nous semble-t-elle fondée ? Au-delà des évidences – la maîtrise d'un instrument ou de plusieurs, celle d'un « langage » musical donné, celle encore de techniques longuement appropriées – comment envisager la nature d'une telle expertise dans ce champ semble-t-il particulier qu'est l'art ?**

Souvent, l'expertise est envisagée sous l'angle d'une forte spécialisation : est alors considéré comme expert celui qui manifeste une virtuosité dans un champ de savoir ou de savoir faire que le non expert ne peut appréhender que selon des indicateurs de surface, l'arborescence complexe de ce domaine ne lui étant pas perceptible. En somme, le béotien regardera l'arbre là où l'expert pourra appréhender aussi la forêt, et s'y orienter instantanément. Cette conception de l'expertise est certes juste en première approche : lorsque je vais chez le médecin, je fais confiance à son jugement et ses méthodes, plus expertes que les miennes, même si c'est de mon corps qu'il s'agit.

Mais sans les conseils de mon médecin, son écoute, je demeure l'objet de ses soins : il me faut aussi, pour l'aider en quelque sorte à me soi-

gner, que je me saisisse en tant que sujet de mon problème. L'art du médecin consiste donc, au-delà de son savoir disciplinaire, à me faire en quelque sorte advenir comme acteur de mon traitement. Le savoir expert se double dès lors, si tout va bien, d'une compétence à me rendre sujet et acteur. Ce n'est pas là affaire de qualité humaine : cela peut s'apprendre, à condition de parvenir à voir ses savoirs de haut, comme le dit Michel Deleuze.

Un expert a sans doute toujours à affronter un paradoxe : non seulement il a à maîtriser un ou des objets, mais il a en plus à se déprendre de ses objets, à les replacer sans cesse dans le ou les contextes humains, sociaux, historiques, économiques, etc. dans lesquels il déploie sa maîtrise. Ainsi ai-je toujours été frappé par le fait que les très grands scientifiques savaient mieux que d'autres faire découvrir au naïf la relation entre le particulier de nos expériences quotidiennes et les grandes découvertes universelles : ceux-là arrivent à nous faire sentir ce qui agit la science, le sens de sa démarche, sa modestie au-delà de sa rigueur formelle, et surtout le lien de ce questionnement savant avec notre propre humanité. Est-ce si différent en musique, si toutefois on veut bien dépasser les enjeux de narcissisme, de statuts sociaux ou d'identité sociale ?

Pour ma part, j'ai souvent entendu chez les musiciens le souvenir ébloui d'une rencontre avec un musicien plus âgé ou plus « expert » qu'eux et qui a su éclairer d'un jour nouveau gammes, arpèges, harmonisation ou autres exercices : ils ont eu le sentiment de se trouver devant un artiste, quelqu'un qui a permis de tisser un sens, une compréhension, sans pour autant chercher à les fabriquer. Ce type de rencontres sert parfois de code génétique pour toute une vie. Pourquoi, sinon parce que à ce moment là, le praticien saisit au-delà de ce qu'il y a à transmettre le sens de ce qu'il y a à apprendre : il faut à celui-là du recul, cette hauteur de vue au sens strict, et la modestie naturelle qui accompagne cette posture.

Aussi je me demande comment nous pourrions encore aider à développer cette compétence particulière, pour moi toute professionnelle et non heureux talent d'une personne singulière.

Ceci me préoccupe d'autant plus que les pratiques de la musique débordent, en effet, tous les cadres historiques dans lesquels ont été posés, en France comme dans d'autres pays européens, la transmission institutionnalisée de la musique. Car les moyens techniques de production de la musique, mais aussi et en même temps le désir croissant de pratiquer la musique, est en train d'écrire, non pas dans les marges, mais des marges qui débordent déjà la page de nos institutions.

J'ai peur en effet d'un retour frileux – une régression – sur une définition d'experts musiciens strictement inscrite dans la clôture des usages académiques, alors même qu'une histoire attentive de la musique classique occidentale montrerait rapidement qu'elle fut faite de ruptures et de discontinuités, d'occasions nées d'une révolution technique, instrumentale ou compositionnelle.

Comment va-t-on traiter la question des pratiques actuelles de la musique ? – j'ai pris soin de ne pas parler des musiques dites actuelles, je renvoie pour cela aux nombreuses réflexions publiées sur ce thème, dont certaines à l'initiative de ce Cefedem.

Va-t-on ainsi continuer à proclamer, comme dans la Lettre du Musicien il y a quelques années, qu'il faut laisser les musiques dites 'actuelles' à « leur belle émergence », qu'elles ne seraient pas à leur place dans les institutions, que d'ailleurs elles y perdraient leur âme ?

Qui restera-t-il alors dans les « institutions » ? Qu'y fera-t-on, alors que nombre de musiciens étudiants, dans les CNSM par exemple, ont appris à enrichir leur art en en multipliant les entrées musicales, quasi en fraude parfois pour certains ?

Le fil d'une réflexion sur l'expertise musicienne entendue comme s'étendant à la préoccupation sur le sens du geste musicien pourrait, avec un peu de temps, donner sinon des réponses, au moins un cadre robotique pour penser les lieux où les jeunes musiciens pourraient s'exercer à tous les états de leur art, à leur art dans tous ses états. Dans ces états de la musique, il y a bien sûr la fonction de passeur, d'accompagnant,

de médiateur. Ai-je rêvé ou ai-je si souvent entendu nombre de jeunes musiciens, enseignant déjà alors qu'ils sont encore « en formation » - il faut bien vivre –, dire tout ce que leur apportait l'exercice de la transmission à de jeunes élèves ou apprentis, car cela constituait une occasion ô combien précieuse de mieux assurer leur propre exercice musicien – pas seulement leur préparation aux fonctions de « professeur »...

Alors, à ce titre, la multilocation de la musique, pour parler comme de Certeau à propos de la culture, deviendrait une chance : les cursus deviendraient des parcours, diversifiés par l'étudiant par exploration successive, le monde des musiciens serait comme un grand bassin de ressources, et on pourrait l'arpenter en réseaux – en rhizomes, selon la pensée si forte de Guattari et Deleuze. La hiérarchie des tâches à réaliser ne serait plus pensée a priori, selon une logique verticale et hiérarchique (je pense par exemple à la distinction qui perdure entre formations d'instrumentistes et formations de compositeurs), mais co-construite entre chaque apprenti musicien et une équipe de musiciens référents, nouveaux habits pour les enseignants du supérieur, qui parfois viendraient, pour un temps ou un projet, de l'extérieur de l'institution. On y travaillerait par projets, par contrats, par découvertes, par retour réflexif sur ce qu'on produit : un atelier, en fait, mais à l'échelle du rhizome, infiniment plus riche que celui construit par les distinctions disciplinaires qui obligent à des choix non informés, non réfléchis, parfois hasardeux, et au total rarement pertinent.

Peut-être serait-il bon, aujourd'hui, de se souvenir de ce que disait Georg Simmel, en 1914, à propos de la formation artistique.

« La perfection d'une formation, aussi close qu'elle soit sur son essence propre, ne s'obtient justement pas à travers un développement limité à cette formation même [...] Ainsi un homme peut-il bien porter à une certaine perfection une prestation très spécialisée, pour laquelle il s'est éduqué sans se soucier du reste de son humanité, et en condamnant à l'atrophie ses autres intérêts et ses autres énergies ; mais il n'atteindra la perfection suprême [que] si le domaine intérieur de la prestation spécialisée a de tous les côtés des portes qui ouvrent sur la globalité de l'âme, d'où affluent des forces, des mouvements, des significances capables de le nourrir. »

Comment dire mieux la question du musicien voulant se former ?

### 3.

**Pour ma troisième réflexion, je laisse la parole à deux auteurs, majeurs pour moi en ces temps incertains et pour ce qui nous occupe.**

**Félix Guattari d'abord, pionnier de la psychiatrie institutionnelle et compagnon philosophe de Gilles Deleuze, et ensuite Edouard Glissant, écrivain martiniquais et penseur de la créolité et de la Caraïbe, concepts autant que réalités à partir desquels il interroge notre manière, en Occident blanc, de nous raconter le monde.**

Voici quelques extraits du premier chapitre de *Micropolitiques* de Félix Guattari (1986) :

« La question qui se pose maintenant n'est plus « qui produit de la culture », « quels vont être les récepteurs [des] productions culturelles », mais « comment agencer d'autres modes de production sémiotique, de manière à rendre possible la construction d'une société qui réussisse simplement à se tenir debout » ?  
[...]

Comment faire en sorte que ces catégories dites « de la culture » puissent être en même temps hautement spécialisées, singularisées [ ...] sans qu'il y ait pour autant une espèce de possession hégémonique par les élites [...] ? Comment faire en sorte que la musique, la danse, la création, toutes les formes de sensibilité appartiennent de plein droit à l'ensemble des composantes sociales ? Comment proclamer un droit à la singularité dans le champ de tous ces niveaux de production dite « culturelle », sans que cette singularité soit confinée dans un nouveau type d'ethnie ? Comment faire pour que ces différents modes de production culturelle ne deviennent pas uniquement des spécialités mais puissent s'articuler les uns aux autres, s'articuler à l'ensemble du champ social, s'articuler à l'ensemble des autres types de production (ce que j'appelle productions machiniques : toute cette révolution informatique, télématique, des robots, etc.) ? Comment ouvrir, et même casser, ces anciennes sphères culturelles fermées sur elles-mêmes ? Comment produire de nouveaux agencements de singularisation qui travaillent pour une sensibilité esthétique, pour le changement de la vie à un plan plus quotidien et, en même temps, pour les transformations sociales au niveau des grands ensembles économiques et sociaux ? »

Je continue à le citer, car il formule les choses bien mieux que je ne réussirais à le faire :

« Actuellement, quelques personnes en France, dans lesquelles je m'inclus, considèrent que c'est très important d'inventer un mode de production culturelle qui casse radicalement les schémas actuels de pouvoir dans ce champ, schémas dont l'État dispose actuellement à travers ses équipements collectifs et ses médias.

Comment faire pour que la culture sorte de ces sphères fermées sur elles-mêmes ? Comment organiser, disposer et financer des processus de singularisation culturelle qui démontent les particularismes actuels dans le champ de la culture et, en même temps, les entreprises de pseudo-démocratisation de la culture ? »

Ces questions peuvent paraître ne pas encore avoir eu leurs réponses : pour ma part, je ne le crois pas. Je pense ainsi aux mouvements d'éducation populaire, ou aux militants de l'École nouvelle dont Freinet était. S'ils ont eu eux aussi à se confronter à des problèmes tels que « la pseudo démocratisation de la culture », ils ont inventé d'autres modes d'organiser la transmission, l'éducation, l'altérité. Ils ont aussi forgé d'autres concepts et des outils permettant de théoriser le partage de manière non paternaliste. Surtout : ils ont aidé à ce que chaque « transmetteur » puisse se déprendre de son propre narcissisme, sans pour autant s'oublier ou se nier, et ce par l'invention en continu de nouveaux dispositifs d'enseignement/apprentissage.

C'étaient, dira-t-on, des militants : et alors ? L'utopie, ce n'est pas ce qui est impossible à réaliser ; c'est ce qu'on tente de faire advenir quand le rapport de force est défavorable.

Dans la pratique, nombre de musiciens, dans ou hors des institutions, ont déjà répondu aux questions de Guattari sur la culture. Faut-il qu'on les oublie, ou qu'on les nie ?

Je voudrais ensuite évoquer la pensée d'Edouard Glissant, écrivain martiniquais. Je le fais à l'aide d'un auteur qui, dans une revue caribéenne, reprend la manière dont Guattari et Deleuze proposent la pensée du rhizome et la manière dont Glissant en parle vu du côté du colonisé.

Posons d'abord que le rhizome, pour Deleuze et Guattari, rompt avec l'idée d'une arborescence toujours hiérarchique, il « pousse » dans toutes sortes de directions, connectant des éléments parfois disparates au fil de la vie telle qu'elle est. L'image habituelle est celle de la patate, qui se développe en rhizome :

Voici un extrait d'une définition de Deleuze et Guattari, dans *Mille plateaux*, de leur concept de rhizome :

« Résumons les caractères principaux d'un rhizome : à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas néces-



Julie Brusley, *In / out*, 2010

sairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très différents [...] Contre les systèmes centrés (même polycentrés), à communication hiérarchique et liaisons préétablies, le rhizome est un système acentré, non hiérarchique et non signifiant, sans Général, sans mémoire organisatrice ou automate central, uniquement défini par une circulation d'états. »

La pensée du martiniquais Edouard Glissant nous permet de penser notre monde avec d'autres lunettes. Et d'appréhender celui vient – qui est déjà là – dans cette pluralité qui persiste semble-t-il à faire peur.

Je cite Roland Sabra (extrait de la revue martiniquaise « Madinin'art – Critiques culturelles martiniquaises, juin 2005 ») :

« Pour Edouard Glissant il existe deux types de pensées de l'identité, une atavique qui renvoie à la pensée arbre-racine, à la verticalité des systèmes hiérarchiques, et une autre, composite, dédoublement de la pensée rhizomatique caractéristique des systèmes acentrés dans lesquels les parties se coordonnent indépendamment d'une instance centrale. La première est par exemple, sans en avoir pour autant le monopole, l'apanage de l'Europe et du bassin méditerranéen où s'est créée un mythe des origines, transmis de génération en génération, dans un système de filiation sans vraie rupture, et qui comme son nom l'indique fait fil, tissage entre les hommes. Ce fil qui relie (reliare), qui rassemble (relegere) qui fait religion (religio) et qui permet de tutoyer son Dieu légitime une logique d'enracinement territorialisée, à l'instar de la Terre Promise dans les religions du Livre, un rapport de possession et de domination de l'espace qui sera le fondement, plus tard, de la colonisation, mais aussi une conception de l'identité excluante : les Barbares pour les Grecs. Au commencement était le mythe, et l'Histoire en découle.

La pensée composite de l'identité est, elle, un produit de l'Histoire elle n'est pas à son fondement. Dans la Caraïbe, dans les pays nés de la créolisation, l'identité s'origine dans le ventre du bateau négrier. Le bateau négrier n'est pas un mythe. Les traces antérieures sont niées, déchirées, pire, elles sont frappées de forclusion, comme n'ayant jamais été. Cette violence incommensurable, à nulle autre pareille et dont il serait imbécile et criminel de vouloir la rabattre sur une échelle hiérarchique occidentalisante, a définitivement dévasté, broyé le mythe de la racine unique, de la pureté raciale ou linguistique, garantie primordiale de toute tentative génocidaire. Répétons-le : il ne peut y avoir de guerres ethniques dans la Caraïbe. L'identité caribéenne est une construction, un agencement multiple, un branchement protéiforme de traces plus ou moins creusées plus ou moins croisées, dont la diversalité est la formule la plus réussie. A une conception essentialiste, fût-elle celle de la créolité, resucée affadie de la pensée-racine, il faut opposer celle du chatolement, du déplacement, du mouvement de créolisation du monde. »

Comment repenser nos identités, forcément multiples, en repensant à la manière dont l'identité caribéenne « s'est originée dans le ventre du bateau négrier », voilà qui nous invite à penser et organiser les expertises et leurs transmissions en rhizomes.

Nous sommes plusieurs ici aujourd'hui à avoir travaillé il n'y a guère avec nos amis artistes (musiciens, danseurs, gens de théâtre, de masques et de rues) de Martinique pour les aider à organiser chez eux une école – supérieure – de formation au Diplôme d'Etat. Nous nous sommes, eux et nous, plus ou moins fracassés sur l'arborescence des légitimités. C'est tout naturellement qu'aujourd'hui, le projet des Cefedem étant plus que menacé, j'ai eu le besoin de me tourner vers cette pensée de là bas, qui est aussi d'ici, ou pourrait l'être. Peut-être une culture du management, des flux, de la « diplomation » finira sous peu par inscrire vingt ans de travaux du Cefedem Rhône Alpes dans une chronique des décès des lieux de formation pensés comme « humanités », comme l'était encore jusqu'il y a peu l'Université. Pour autant, j'aimerais prendre date en proposant la culture du rhizome et de l'invention des structures et des lieux comme une de ces nécessaires « réformes » dont on souhaiterait nous faire comprendre l'inévitabilité, mais pour d'autres raisons.

A défaut, il faudra être d'accord avec Pierre Bourdieu quand il disait que

de tous les arts, la musique était le plus « classant ». Et admettre que les ghettos culturels, artistiques, humains sont eux aussi, sinon programmés, « inéluctables ».

Je ne le pense pas ; plutôt : je n'ose le penser.

Camille Roy, compositeur, ancien inspecteur de la musique, et directeur ensuite de l'ENMD de Villeurbanne, souhaitait déjà pour cette ville il y a 20 ans « une école de musique créole ».

Au moins, faisons en sorte que les nombreux musiciens qui, à travers le pays, oeuvrent en ce sens, et qui dans le même mouvement font de la musique tout en la transmettant, ne se désespèrent pas.

**Eddy Schepens**

Avril 2010

---

Voir Eddy Schepens, « Une didactique de l'art est-elle possible ? », in *Actes des rencontres préparatoires aux Journées d'Etudes d'avril 2000*, paru dans **Enseigner la Musique n° 4**, Lyon 2000, Cefedem RA – CNSMD de Lyon .

Voir **Enseigner la Musique n° 8**, « Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées - Actes des rencontres à Lyon les 2 et 3 mars 2005 », Lyon, 2005, Cefedem RA – CNSMD de Lyon.

Georg Simmel, « L'art pour l'art », in **La tragédie de la culture et autres essais**, Paris, Rivages, 1988, pp. 245-253.

In « Rhizome », titre de l'introduction du livre de Gilles Deleuze et Félix Guattari **LIEN** : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mille\\_Plateaux](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mille_Plateaux), *Capitalisme et schizophrénie 2*, paru aux Éditions de Minuit en 1980.

[www.madinin-art.net](http://www.madinin-art.net)

## Brèves - infos

# Graphistes : Refus des appels à projets non rémunérés !

Des graphistes se mobilisent contre les appels d'offres dont les conditions leur semblent inacceptables, dans la mesure où la sélection se fait sur rendus de maquettes non indemnisés. Un certain nombre de ces appels d'offres émanent notamment de structures publiques.

Les graphistes considèrent que tout travail mérite salaire et constatent d'ailleurs que d'autres pays de la communauté européenne – dans un esprit de partenariat avec les professions intellectuelles, artistiques et du design, et un respect de leurs métiers – rémunèrent les propositions créatives quand elles sont exigées.

Si les budgets sont trop limités pour rémunérer les projets, il leur semble plus judicieux de procéder à la sélection d'une équipe sur dossier.

Ils appellent à signer collectivement les refus de réponses à ces appels d'offres.

### Pour tout renseignement :

[info-appeldoffre@gmx.fr](mailto:info-appeldoffre@gmx.fr)

[info-appeldoffre@gmx.fr](mailto:info-appeldoffre@gmx.fr)

### La position de l'alliance française des designers :

<http://www.alliance-francaise-des-designers.org/les-marches-publics.html>

# Stages hors Coursus Un décret contesté

Le gouvernement devrait publier un décret sur l'interdiction des stages hors cursus de formation, qui s'appliquerait à partir du 1er septembre 2010.

Dans le cadre de la loi du 24 novembre 2009, le décret doit empêcher les employeurs d'abuser de la précarité des jeunes diplômés en ne leur proposant que des stages, peu coûteux, en lieu et place d'embauches réelles. Le problème est qu'il prévoit néanmoins trois exceptions : les stages menés dans le cadre des « formations organisées pour permettre une réorientation et proposées aux étudiants » par des universités, ceux menés dans le cadre de « formations complémentaires destinées à favoriser des projets d'insertion professionnelle » et enfin ceux réalisés durant les périodes de césure pendant lesquelles l'étudiant suspend temporairement sa présence dans l'établissement pour exercer d'autres activités lui permettant d'acquérir des compétences en cohérence avec sa formation.

Ces dérogations sont considérées par de nombreuses organisations (l'Unef, la CGT, la CFTD, FO, la CPU - Conférence des

présidents d'université, l'Asmi - Association des stagiaires du Ministère de l'Intérieur et la CGE - Conférence des grandes écoles) comme aboutissant de fait à la remise en cause de la réglementation effective des stages

< La Conférence des présidents d'université (CPU), le réseau JURISUP (Réseau des affaires juridiques de l'enseignement supérieur) et l'Agence de mutualisation des universités et des établissements (Amue) viennent de mettre en place une convention de stage unifiée qui comporte toutes les dispositions obligatoires relatives aux stages en intégrant les plus récentes, notamment sur les gratifications au bout de deux mois de présence dans l'entreprise. >

# Masterisation de la formation des enseignants Recours au Conseil d'Etat

La FCPE, Sud-Education et Sauvons l'université ont déposé mercredi 2 juin 2010 six requêtes assorties de demandes de référé-suspension auprès du Conseil d'État.

Parmi les textes incriminés : la circulaire du 25 février 2010 relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires et les arrêtés du 5 mai 2010 autorisant l'ouverture de différents concours de recrutement.

Pour ces trois organisations, « plusieurs dispositions des textes publiés en rafale dans la semaine précédant l'ouverture des inscriptions aux concours soulèvent des interrogations majeures quant à leur légalité ».

# Masterisation de la formation des enseignants Une nouvelle préparation aux concours?

Il serait finalement possible, pour les étudiants détenteurs d'un master et ayant échoué à un concours de recrutement d'enseignants, de s'inscrire une nouvelle fois en préparation au concours.

Selon le SNESUP, le ministère semble en effet avoir fini par reconnaître le problème des étudiants reçus au master et collés au concours et qui n'ont aucune possibilité de préparer à nouveau ce concours à l'université. Et donc reconnaître implicitement l'impossibilité de mener de front une formation de master et

une préparation au concours.

Toutefois, Patrick Hetzel (directeur général de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle) ayant refusé de confirmer cette information « compte tenu de sa portée politique », la quasi totalité des organisations syndicales a voté une motion en vue de la suspension des travaux du CNESER, en attente d'une réponse claire : « Suite au vote quasi unanime d'une motion en CNESER concernant la formation des enseignants ( 21/06/2010 ), le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ( MESR ) a laissé entendre une évolution notable de la situation des étudiants titulaires d'un master ayant échoué aux concours en ouvrant la possibilité de maintenir les préparations aux concours financées dans le système SYMPA sous statut étudiant ouvrant accès aux aides sociales. Le MESR a pris acte de notre demande de confirmation par écrit. Dans l'attente de cette confirmation, le CNESER suspend ses travaux concernant la formation des enseignants ».

## Formations doctorales A la base : une recherche originale

Le Conseil pour la formation doctorale (CDE) de l'European University Association (EUA) s'est réuni à l'université libre de Berlin, les 4 et 5 juin, pour un état des lieux du doctorat en Europe et de son avenir.

Il s'agissait de réaffirmer le rôle central de la recherche dans la formation doctorale, en rappelant le rôle central de la recherche originale. Ce que certains établissements ont parfois tendance à mettre à mal dans le cadre du processus de Bologne, en faisant rentrer les doctorats dans le cadre d'un curriculum validé par des ECTS, ou en développant des doctorats professionnels voire des formations en apprentissage.

Une solution serait de développer un système de formation « à la carte », à l'image des plans individuels de formation (PIF).

## Enseignements artistiques au Lycée Une pétition à l'initiative du Théâtre du Soleil

À Monsieur le Président de la République  
Monsieur le Président,

À plusieurs reprises, vous vous êtes publiquement engagé à promouvoir l'éducation artistique et culturelle.

Or, la réforme des lycées qui entrera en vigueur en septembre prochain appauvrit les enseignements artistiques en classe de seconde, ce qui aura inévitablement des conséquences en première et terminale.

Les élèves de seconde pouvaient jusqu'alors choisir un enseignement artistique dit de détermination parmi : théâtre, musique,

danse, cinéma-audiovisuel, arts plastiques, arts du cirque, histoire des arts. Il s'agissait d'un cours hebdomadaire de 3h (6 h pour les arts du cirque), centré sur la pratique artistique et l'ouverture culturelle.

En outre, pour les arts du cirque, la danse, le cinéma et le théâtre, le programme établissait qu'un artiste professionnel en lien avec une institution culturelle faisait équipe avec le professeur pour conduire la pratique artistique.

La réforme du lycée supprime ces enseignements de détermination.

Elle instaure à la place des enseignements dits d'exploration.

L'horaire hebdomadaire du cours est restreint à 1h30. Le programme réduit la pratique artistique à portion congrue et supprime le travail avec les artistes dans les classes.

C'est un incontestable appauvrissement.

De plus, l'interprétation et la mise en œuvre de cette réforme varient d'une académie et d'une discipline à l'autre, laissant place à l'arbitraire et à l'injustice.

Nous, professeurs, artistes, citoyens, vous demandons, M. le Président, d'intervenir auprès du Ministre de l'Education Nationale et du Ministre de la Culture afin que la réforme du lycée soit amendée et que soient préservés des enseignements artistiques ambitieux dès la classe de seconde, dans lesquels les artistes interviennent aux côtés des professeurs pour initier les élèves au processus de la création.

**Pour signer cette pétition :** <http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/guetteurs-et-tocsin/nous-professeurs-artistes-citoyens>

## Impossible absence Appel à un débat sur l'art et la culture

« L'absence actuelle de vrai débat public sur la place de l'art et de la culture dans notre société est un symptôme historique extrêmement inquiétant.

Elle annonce, pour la première fois depuis la Libération, le risque d'abandon d'une part fondamentale de l'histoire de notre pays...

Cette absence fait planer la menace d'une défaite devant l'invasion délétère de l'esprit marchand imposée par ce que l'on nomme « globalisation »...

Ce service public, qui en France fut incarné par un ministère de la Culture, est en passe d'être démantelé...

Dans le cadre d'une révision générale des politiques publiques qui veut tout soumettre, y compris l'inquantifiable, à la « rationalité économique », l'ensemble des directions artistiques sont réduites à une Direction générale de la création artistique, coincée entre une Direction des patrimoines et celle des médias et des industries culturelles.

On peut craindre que l'art ne soit plus la priorité de ce ministère...

Il est temps de l'affirmer : nous avons ici des valeurs essentielles à défendre et à promouvoir.

Ces valeurs, ne doivent pas, sous peine d'effacement, se sou-

mettre à la tyrannie du chiffre. Voici un débat public qui mérite vraiment d'être ouvert ! »

Les premiers signataires de l'appel : Danielle Mitterand, Stéphane Hessel, Roland Gori, Bernard Lubat, Marcel Gauchet, Nicolas Frize, Valérie de Saint-Do, Nicolas Roméas, Barbara Cassin, Philippe Mairieu, Bernard Bloch, Robin Renucci, Julien Blaine, Jean-Gabriel Carasso, Philippe Avron, Robert Abirached, Françoise Fanfelle, Samuel Wahl, Pepito Mateo, Edit Rapoport, Bruno Boussagol...

**Appel en ligne :** <http://www.horschamp.org/>

## Odile Decq Et l'enseignement de l'architecture

Odile Decq est diplômée de l'école d'architecture de la Villette et titulaire d'un DESS d'urbanisme de sciences-po. Elle a obtenu le lion d'or en 1996 à la biennale de Venise ; elle vient de signer la rénovation du musée d'art contemporain de Rome, le MACRO. Professeur invité de l'ESA (Ecole spéciale d'architecture - La seule privée en France) depuis 1992, elle en prend la direction en 2007.

L'ESA a organisé le 7 mai dernier un colloque sur le thème : « Architecture et Education ». - elle s'est exprimée notamment sur :  
- la formation d'architecte : « ... Pour faire un bon architecte, il faut une formation intellectuelle qui le pousse à chercher sans cesse, à se questionner en permanence... pour se positionner comme auteur. C'est l'inverse d'une formation professionnelle comme peut l'être celle des écoles d'ingénieurs. Il s'agit de pouvoir se remettre en question toute sa vie et d'être constamment en position critique. Cette règle est la condition et la contrainte pour faire avancer l'architecture... » ;

- la particularité de l'ESA : « ... L'école a été créée en 1864 par Viollet-le-Duc, en réaction à l'académisme des Beaux-arts qui était alors en charge de la formation en architecture. Depuis, elle a toujours suivi cette position de résistance. En 1968, l'association a évolué vers un modèle d'autogestion. Aujourd'hui, le fonctionnement collégial est une réalité. Dans le conseil d'administration comme dans l'assemblée générale, les étudiants et les enseignants sont représentés à part égale. Les étudiants se font entendre et interviennent régulièrement. Au plan de la pédagogie, c'est la seule école qui positionne l'architecte comme un auteur. Nous avons des cours d'art contemporains par des enseignants artistes en premier cycle... » ;

- son double statut (de professionnelle et de directrice d'école) :  
« Comme j'ai toujours beaucoup voyagé et fait des conférences dans le monde, j'ai mis mon réseau international au profit de l'école, par exemple en invitant des confrères comme «visiting professor » ou en organisant ce colloque. J'ai à cœur de positionner l'ESA dans le réseau des plus grands établissements internationaux. Cette activité professionnelle me permet également de positionner l'école quant aux besoins de la profession. Prenons l'exemple du développement durable. Dans les écoles,

il est généralement abordé sous l'angle de la réglementation alors qu'il me semble que c'est une question d'environnement, à traiter de façon plus large. Réfléchir sur l'environnement d'un bâtiment consiste à travailler sur la question de son enveloppe, des échanges entre l'intérieur et l'extérieur. Pour une école, cela signifie croiser des enseignements en climatologie, thermique, ambiance intérieure, anthropologie, sociologie... Il faut replacer l'homme comme point central de l'architecture. La forme ou la technique doivent quant à elles, doivent rester à son service ».

## François Dubet Les places et les chances

Dans son essai *Les Places et les chances*. Repenser la justice sociale, le sociologue François Dubet part de ce constat : la politique d'égalité des chances, soutenue par la gauche et la droite, n'a pas réussi à corriger les inégalités. Avec Nicolas Sarkozy, fervent adepte de la méritocratie scolaire et, plus discrètement, d'un zeste de discrimination positive - après les prépas, il veut maintenant 30 % de boursiers dans les grandes écoles -, ce serait même plutôt le contraire. Quelques bons élèves de milieux défavorisés ont la chance d'échapper à leur destin et d'accéder aux formations d'excellence comme Sciences-Po, ce dont se félicite François Dubet. Mais en même temps, les établissements des quartiers sensibles, vidés de leurs têtes de classe, sont de plus en plus ghettoisés. «La justice faite aux individus ne profite pas nécessairement à la société tout entière», commente le sociologue.

Que faire alors ? L'auteur compare deux conceptions. A côté de l'égalité des chances, très à la mode, il y a l'«égalité des places», centrée sur les positions des individus dans la société. «Il s'agit moins de promettre aux enfants d'ouvriers qu'ils auront autant de chances de devenir cadres que les enfants de cadres, explique François Dubet, que de réduire l'écart des conditions de vie et de travail entre les ouvriers et les cadres.»

Ce modèle des «places» est a priori moins séduisant semble moins dynamique, ne met guère en avant les efforts individuels... Mais au bout du compte, François Dubet estime que le modèle des places est «plus généreux et moins cruel».

Un livre dont les idées sont sans doute à discuter mais qui a le mérite de prendre en compte un vrai problème : le blocage de l'ascenseur social et les limites de la démocratisation scolaire.

# Martha Nussbaum

## Philosophie et humanités

En avril, l'université du Middlesex, au Royaume-Uni, annonçait la fermeture de son département de philosophie. La mobilisation internationale a permis d'éviter le pire : il sera transféré dans un autre établissement.

Cet événement est révélateur d'une situation générale : les enseignements relevant des humanités reculent un peu partout dans le monde, au nom de la rentabilité.

Pour la philosophe américaine Martha Nussbaum, il s'agit d'une "crise de grande ampleur et d'envergure internationale".

Au début de son dernier livre, *Not For Profit : Why Democracy Needs the Humanities*, elle écrit :

"Je ne parle pas de la crise économique mondiale qui a débuté en 2008, je parle d'une crise qui passe inaperçue mais qui risque à terme d'être beaucoup plus dommageable pour l'avenir de la démocratie, une crise planétaire de l'éducation.

De profonds bouleversements sont en train de se produire dans ce que les sociétés démocratiques enseignent aux jeunes et nous n'en avons pas encore pris toute la mesure. Avides de réussite économique, les pays et leurs systèmes éducatifs renoncent imprudemment à des compétences pourtant indispensables à la survie des démocraties. Si cette tendance persiste, des pays du monde entier produiront bientôt des générations de machines utiles, dociles et techniquement qualifiées, plutôt que des citoyens accomplis, capables de réfléchir par eux-mêmes, de remettre en cause la tradition et de comprendre le sens des souffrances et

des réalisations d'autrui.

De quels bouleversements s'agit-il ? Les humanités et les arts ne cessent de perdre du terrain, tant dans l'enseignement primaire et secondaire qu'à l'université, dans presque tous les pays du monde. Considérées par les politiques comme des accessoires inutiles, à un moment où les pays doivent se défaire du superflu afin de rester compétitifs sur le marché mondial, ces disciplines disparaissent à vitesse grand V des programmes, mais aussi de l'esprit et du cœur des parents et des enfants. Ce que nous pourrions appeler les aspects humanistes de la science et des sciences sociales est également en recul, les pays préférant rechercher le profit à court terme en cultivant les compétences utiles et hautement appliqués à ce but.

Nous recherchons des biens qui nous protègent, nous satisfont et nous réconfortent - ce que [l'écrivain et philosophe indien] Rabindranath Tagore appelait notre "couverture" matérielle. Mais nous semblons oublier les facultés de pensée et d'imagination qui font de nous des humains et de nos rapports des relations empathiques et non simplement utilitaires. Lorsque nous établissons des contacts sociaux, si nous n'avons pas appris à imaginer chez l'autre des facultés intérieures de pensée et d'émotion, alors la démocratie est vouée à l'échec, car elle repose précisément sur le respect et l'attention portés à autrui, sentiments qui supposent d'envisager les autres comme des êtres humains et non comme de simples objets..."